



Mäkinen Maria

Sukupuolisen häirinnän ennaltaehkäisy luokanopettajien näkökulmasta

Pro Gradu

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Intercultural Teacher Education

2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Sukupuolisen häirinnän ennaltaehkäisy luokanopettajien näkökulmasta (Maria Mäkinen)

Pro gradu-tutkielma, 89 sivua, 5 liitesivua

Toukokuu 2021

---

Pro gradu-tutkielman tavoite on kehittää ymmärrystä sukupuolisen häirinnän ennaltaehkäisystä luokanopettajien näkökulmasta. Aiheesta on olemassa vain vähän aikaisempaa tutkimustietoa alakoulun kontekstissa. Tutkielma pyrkii lisäämään tietoa ja ymmärrystä luokanopettajien kokemuksista ja käsityksistä sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevän opetus- ja kasvatustyön toteuttamisesta. Ymmärtämällä ennaltaehkäisevän työn luonnetta ja reunaehtoja selvitetään, kuinka sen toteuttamista voidaan tukea.

Sukupuolinen häirintä määritellään tutkielmassa laajaksi yläkäsitteeksi, joka sisältää soveltuvissa määrin seksuaalisen häirinnän sekä seksistisen ja homofobisen häirinnän. Sukupuolinen häirintä ymmärretään tutkielmassa väkivaltaisena vallan väärinkäyttönä, joka perustuu heteronormatiiviseen ajattelumalliin sukupuolesta ja seksuaalisuudesta. Häirinnän katsotaan tapahtuvan sukupuolesta riippumatta. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että jo lapset hyödyntävät sukupuolisen häirinnän keinoja ylläpitääkseen yhteisönsä heteroseksuaalista järjestystä. Sukupuolista häirintää kohdistuu erityisesti henkilöihin, jotka rikkovat hallitsevia tapoja toteuttaa heteroseksuaalista maskuliinisuutta tai feminiinisyttä.

Pro gradu-tutkielma on monimenetelmällinen toiminnallinen tapaustutkimus. Aineistontuotanto toteutettiin järjestämällä osallistujille tutkijan toteuttama oppitunti, jossa käsiteltiin toiminnallisesti sukupuolen moninaisuutta ja sukupuolista häirintää. Tutkimusaineisto koostuu kolmen luokanopettajan puolistrukturoiduista teemahaastatteluista sekä haastatteluja täydentävistä tutkijan autoetnografioista. Erästä tutkimustulosta havainnollistettiin lisäksi oppitunneilla syntyneillä kuvallisilla materiaaleilla. Oppitunti toimi keskustelun sekä yhteisen reflektion tukena ja mahdollisti tutkittavien yhteyden tutkittavaan ilmiöön.

Pro gradu-tutkielman aineistoille toteutettiin sisällönanalyysi. Tutkimustulokset osoittavat, että sukupuoliseen häirintään liittyvien aihepiirien käsittely näyttäytyy herkkätuntoisena tehtävänä, joka vaatii opettajilta herkkyyttä tunnistaa heteronormatiivisia ajattelumalleja sekä taitoa toimia intersektionaalisesti ja sukupuolitietoisesti. Haasteet näissä taidoissa hankaloittavat sukupuolisen häirinnän ilmiön tunnistamista ja sen ennaltaehkäisyä.

Sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevän opetus- ja kasvatustyön kehitys tulee aloittaa huolehtimalla, että ennaltaehkäisyyn viittaavat tavoitelauseet löytyvät opetussuunnitelmista. Opettajien työtä voitaisiin tukea kehittämällä opettajankoulutusta, joka tukee moninaisuuden tunnistamista, tietoisuutta heteronormatiivisuudesta ja sukupuolisen häirinnän ilmiöstä sekä sensitiivisten aihepiirien turvallisesta ja oppilaiden tunteita kannattelevasta opetuksesta. Myös virheelisiä käsityksiä lapsuuden viattomuudesta sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvissä asioissa tulisi haastaa. Kasvattajat tarvitsevat lisäksi parempia työkaluja sukupuolisen häirinnän ennaltaehkäisevään käsittelyyn lasten kanssa. Tutkielma tuo vähäisesti tutkittuun aiheeseen kasvatus- ja opetusalan ammattilaisten näkökulman ja haastaa lisätutkimukseen opettajien kokemista sisäisistä ja ulkoisista haasteista tuottaa moninaisuutta huomioivaa ja vähemmistöjen asioita edistävää opetusta.

Avainsanat: Heteronormatiivisuus, intersektionaalisuus, luokanopettajat, sukupuolinen häirintä, sukupuolen moninaisuus, sukupuolitietoisuus, vertaissuhteet

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Sukupuolinen häirintä ilmiönä ja käsittelyn kohteena.....</b>	<b>8</b>
2.1	Sukupuoli, valta ja normit.....	8
2.2	Sukupuolinen häirintä.....	12
2.3	Sukupuolinen häirintä ja valtasuhteet .....	17
2.4	Sukupuolisen häirinnän esiintyminen perusopetuksessa .....	22
2.5	Sukupuolitietoinen kasvatus ja häirinnän ennaltaehkäisy kasvattajan tehtävänä.....	25
<b>3</b>	<b>Tutkimustehtävä ja tutkimuksen toteutus .....</b>	<b>34</b>
3.1	Tutkimustehtävä .....	34
3.2	Menetelmälliset lähestymistavat .....	34
3.3	Aineiston tuotanto ja tutkimusaineisto.....	37
3.4	Aineistojen analyysi.....	41
<b>4</b>	<b>Tulkintaa ja tuloksia sukupuolisen häirinnän ennaltaehkäisystä alakoulussa .....</b>	<b>48</b>
4.1	Luokanopettajien käsityksiä häirinnästä ja sen ennaltaehkäisystä. ....	48
4.1.1	Luokanopettajien käsityksiä häirinnästä käsiteltävänä ilmiönä lasten arjessa.....	48
4.1.2	Luokanopettajien puuttuminen sukupuolisen (ja seksuaalisen) häirinnän tilanteisiin .....	52
4.1.3	Sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevä opetustyö .....	53
4.2	Sukupuolisen häirinnän käsittely luokanopettajien näkökulmasta.....	56
4.2.1	Lapsen lähtökohtia huomioivan opetustyön tuottaminen .....	56
4.2.2	Aihepiirin ennalta arvaamattomuus.....	60
4.2.3	Luokanopettajan herkkyys tunnistaa erilaisia lähtökohtia.....	62
4.2.4	Sisäiset ja ulkoiset tekijät aihepiirien käsittelyssä .....	69
4.3	Sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevän opetuksen tukeminen.....	73
<b>5</b>	<b>Pohdinta .....</b>	<b>80</b>
5.1	Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset.....	80
5.2	Tutkimuksen eettisyyden ja laadun arviointi .....	84
5.3	Loppusanat.....	88
	<b>Lähteet .....</b>	<b>90</b>

# 1 Johdanto

Sukupuoleen liittyvät poliittiset kysymykset sekä opetussuunnitelman yhdenvertaisuus ja tasa-arvo tavoitteet ovat olleet viime vuosina näkyvästi valtamedian huomion kohteena. Esimerkiksi Helsingin Sanomat kirjoitti keväällä 2019, kuinka seksuaalikasvatuksen tulisi huomioida paremmin sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus (Vanhatalo, 2019). Tammikuussa 2021 Yle Uutisissa kerrottiin, että monet opettajat eivät osaa tai uskalla käsitellä opetuksessaan sukupuolen moninaisuutta (Niemonen, 2021).

Vaikuttaa siltä, että yhteiskunnassa on vallalla jonkinlainen muutoksen kaipuu, mitä tulee sukupuolen määrittelyyn ja ilmaisuun. Rossin (2006) mukaan länsimaaisessa sosiokulttuurisessa järjestyksessä onkin tapahtunut jonkinlainen muutos, jos katsotaan esimerkiksi televisiosarjoja, joissa vähemmistöihin kuuluvat henkilöt ovat saaneet lisää tilaa. Muutoksen kaipuusta voisivat kertoa myös esimerkiksi Helsingin Sanomien artikkeli, jossa haetaan aikamme käsitystä ihannemiehestä miesten näkökulmasta sekä artikkelit vuosilta 2016, 2018 ja 2020, jotka käsittelevät Eino Saaren teoksia aikansa eläneestä maskuliinisuuden performanssista (Lyytinen, 2018a; Lyytinen, 2018b; Maksimainen, 2016; Torvinen, 2020). Tällaisia aiheita käsitteleville artikkeleille tai taiteille ei olisi tilaa, mikäli aihe ei puhuttelisi ihmisiä ja yhteiskunnassa ei olisi kysyntää miehen mahdollisuudelle olla herkkä.

Julkinen keskustelu sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvien asioiden ympärillä sisältää myös huolestuttavia piirteitä. Esimerkiksi Oriveden valtuustoaloitteessa 2019 ehdotettiin linjausta siitä, että sukupuolia olisi vain kaksi, eikä kouluissa tulisi opettaa ”tieteellisesti kiistanalaisia käsitteitä” sukupuolen moninaisuudesta (Koskinen, 2019). Vastaavasti myös rehtoreilta on tullut julkisuuteen huolestuttavia kommentteja koulukiusaamiseen liittyvien haastatteluiden yhteydessä. Kärsämäen koulun rehtorin mukaan seksuaalista häirintää tulisi sietää samoin kuin huonoa kouluruokaa ja Sysmän yhtenäiskoulun rehtori koki oudoksi, että 12-vuotiaat ilmaisevat seksuaalista suuntautumistaan (Munukka & Kurki, 2019; Rautio, 2019). Rehtorin mukaan sukupuolen ilmaisunsa takia koulukiusatut nuoret saavat syyttää asiasta oman ”erilaisuutensa” esiin tuomista pukeutumisessa ja käytöksessään (Munukka & Kurki, 2019; Rautio, 2019).

Sukupuolen moninaisuuden ymmärtäminen sekä sukupuolinormien aktiivinen horjuttaminen ovat ajankohtaisia aiheita niin koulumaailman kuin myös yhteiskunnan tulevaisuuden kannalta. Ihmissuhdetaidot sekä taito kohdata erilaisuutta ja ymmärtää ihmisten yhdenvertaisuus vaikut-

tavat olevan tulevaisuuden valttikortteja, mutta myös keinoja ennaltaehkäistä sukupuolista häirintää, jonka vahingolliset vaikutukset voivat näkyä vielä pitkään aikuisuudessa (Lehtonen, 2002, s. 214). Ihmissuhde- ja kaveritaitojen oppiminen ei kuitenkaan tapahdu itsestään, vaan niitä tulisi opettaa lapsille yhtä systemaattisesti kuin muitakin tiedollisia ja taidollisia asioita (Huuki, 2016).

Sukupuoli ja seksuaalisuus aiheuttaa jännitteitä lasten ja nuorten vertaissuhteissa (Renold & Iverson, 2015). Ihmiset tuottavat ja ylläpitävät heteroseksuaalisuuteen liittyviä normatiivisuuksia miesten ja naisten välillä, mikä näkyy erilaisina häirinnän muotoina kuten homofobiana ja (hetero)seksiminä (Renold, 2002). Lasten ja nuorten vertaissuhteissa tapahtuu päivittäistä heteroseksuaalisten hierarkioiden sekä henkilökohtaisten maskuliinisten tai feminiinisten identiteettien muodostamista ja vahvistamista (Renold, 2002). Lapset hyödyntävät tässä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa fyysistä ja verbaalista heteroseksuaalista, homofobista ja heteroseksististä häirintää määritelläkseen yhteisönsä heteroseksuaalista järjestystä (Renold, 2002).

Seksuaalinen tai sukupuolinen häirintä eivät johdu ainoastaan seksuaalisuudesta, vaan ne liittyvät merkittävästi valtaan ja suosioon (Renold, 2002). Lasten väliset valtavinomat ovat yhteydessä kulttuurisesti hyväksytyjen maskuliinisuuden, feminiinisuuden ja heteroseksuaalisuuden odotuksiin, jotka luovat lapsille paineita toteuttaa sukupuolinormeja (Huuki, 2016; Renold, 2013). (Hetero)seksistinen häirintä kohdistuu erityisesti henkilöihin, jotka rikkovat hallitsevia tapoja toteuttaa heteroseksuaalista maskuliinisuutta tai feminiinisuutta tai muutoin epäonnistuvat toteuttamaan odotettuja heteroseksuaalisia tapoja olla tarpeeksi miehen tai naisellinen (Renold, 2002).

Lapsissa ja nuorissa on kuitenkin potentiaalia toteuttaa hyviä muutoksia omien kulttuuriensa asiantuntijoina (Renold & Iverson, 2015; Huuki, 2016). Lapset neuvottelevat omasta sukupuolisesta ja seksuaalisesta toimijuudestaan niiden tietojen ja käytänteiden varassa, joita heillä on käytettävissään (Robinson & Davies, 2015, s. 187). Robinsonin ja Daviesin (2015, s. 187) tutkimuksessa monet lapset osoittivat kykyä ajatella itsenäisesti sukupuolesta ja seksuaalisuudesta, huolimatta heitä ympäröivistä tavoista selittää lapsuutta haavoittuvana ajanjaksona. Robinsonin ja Daviesin (2015, s. 175) mukaan lapset ovatkin aktiivisia osapuolia oman seksuaalisuutensa kehityksessä ja he toimivat myös omalta osaltaan sukupuolistunutta ja seksuaalistunutta kulttuuria muovaavina tekijöinä.

Lapsien aktiivisen toimijuuden hyödyntäminen edellyttää, että myös kouluissa tuetaan lapsissa olevaa potentiaalia hyväksyä ja tunnistaa moninaisia tapoja toteuttaa sekä ilmaista sukupuolta.

Opetuksessa tulee huomioida, että lapset saavat olla tekijöitä tasa-arvoon liittyvässä pohdinnassa eivätkä ainoastaan valmiiksi määriteltujen tietojen vastaanottajina tavoista toimia tasa-arvoisesti (Robinson & Davies, 2015, s. 175; Tainio, Palmu & Ikävalko, 2010, s. 19). Huukin (2016) mukaan lasten tietoisuutta valtasuhteista, näkymättömästä vahingoittamisesta ja sen mekanismeista on mahdollista lisätä kannustamalla lapsia pohdintoihin sukupuolesta, vallasta ja marginaalisuudesta. Renold (2002) ehdottaa, että seksuaalisuuden huomioiminen tulisi nostaa yhdeksi mahdollisuuksien tasa-arvoon vaikuttavaksi asiaksi. Toimintatapojen tulisi kyetä vastaamaan lasten arjessa tapahtuviin realiteetteihin ja heidän kokemuksiinsa syvemmillä tavalla ja opetuksen tulisi lähestyä seksuaalisuutta identiteetin rakentamiseen tähtäävänä prosessina sekä sosiaalisina suhteina eikä pelkästään fyysisenä toimintana (Renold, 2002).

Tutkimuksien mukaan, erityisesti kaksi hallitsevaa ajattelutapaa estävät häirintään puuttumista ja aiheen ennaltaehkäisevää käsittelyä lasten kanssa. Ensinnäkin sukupuolisen häirinnän väitetään olevan osa normaalia ja luonnollista ihmisen kehitystä (Lehtonen, 2002, s. 214). Toiseksi lapsuus mielletään usein seksuaalisesti viattomaksi ajanjaksoksi ja lasten seksuaalisuus pyritään aktiivisesti torjumaan erityisesti alakouluissa (Renold, 2005, s. 18, 21; Renold, 2002). On myös osoitettu, että opettajat eivät puutu seksistiseen, homofobiseen tai transfobiseen häirintään yhtä todennäköisesti, kuin muihin kiusaamisen ja häirinnän muotoihin (Meyer, 2008). Toisaalta monet opettajat eivät myöskään koe saaneensa riittävää opetusta kohdatakseen sukupuolista tai seksuaalista häirintää (Meyer, 2008). Mikäli tällaiset tutkimustulokset pitävät paikkansa myös Suomen koulumaailmassa, niin luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevästä opetuksesta on perusteltua lähteä tutkimaan. Sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevästä toiminnasta on olemassa vain vähän aikaisempaa tutkimustietoa alakoulun kontekstissa (Lehtonen, 2003, s. 152; Renold, 2002). Myöskään esimerkiksi Suomessa ja Iso-Britanniassa tuotetuissa kiusaamiseen liittyvissä tutkimuksissa ei ole juurikaan huomioitu seksuaalisuuden ja sukupuolen vaikutuksia (Lehtonen, 2003, s. 152; Renold, 2002). Pro gradu-tutkielman tavoite on kehittää ymmärrystä sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevästä käsittelystä alakoulun kontekstissa, jotta kasvattajien työtä pystyttäisiin tukemaan mielekkäästi ja taroituksenmukaisesti. Valitsin tutkimusaiheen sen ajankohtaisuuden vuoksi, mutta valintaani vaikuttivat myös henkilökohtaiset kokemukseni ympäristön heteronormatiivisista odotuksista.

Tutkielman tavoite on selvittää luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvien teemojen käsittelystä alakouluikäisten lasten kanssa. Tutkielma tukee sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevää työtä tuottamalla tietoa sukupuolisen häirinnän ennal-

taehkäisyn reunaehdoista ja aiheen käsittelyn luonteesta opettajan näkökulmasta. Tutkimusaineisto on tuotettu monimenetelmällisesti yhdistellen toiminnallista tapaustutkimusta sekä autotnografista reflektiota. Tutkielmassa määritellään aluksi sukupuoliseen häirintään olennaisesti liittyvää käsitteistöä, jonka jälkeen tuodaan esiin ilmiön yhteiskunnallisia merkityksiä. Olemassa oleva tutkimustieto toimii teoreettisena viitekehystenä tutkimuksen empiirille osi-olle, joka keskittyy luokanopettajien käytännön mahdollisuuksiin käsitellä ennaltaehkäisevästi lasten vertaissuhteissa tapahtuvaa sukupuolista häirintää yhdessä alakouluikäisten lasten kanssa.

## 2 Sukupuolinen häirintä ilmiönä ja käsittelyn kohteena

### 2.1 Sukupuoli, valta ja normit

Ihmiset asetetaan sukupuolikategoriaan sukupuolen kriteerien avulla, joita tuotetaan sekä ylläpidetään yhteiskunnassa juridisen sukupuolen virallistamisella (West ja Zimmerman, 1987). Virallistamisen jälkeen henkilön on haastavaa vaatia itselleen toista juridista sukupuolta, vaikka sukupuolen kriteerit eivät täsmäisikään (West ja Zimmerman, 1987). West ja Zimmerman (1987) mukaan sukupuoli (*sex*) on sosiaalisesti määritelty biologiaan perustuva kategoria, jolla ihmiset määritellään joko naiseksi tai mieheksi. Kategorisointia määrittelevät kriteerit voivat perustua esimerkiksi lapsen kromosomeihin ennen syntymää tai sukuelimiin syntymän jälkeen (West & Zimmerman, 1987). Nämä kaksi kriteeriä eivät kuitenkaan aina täsmää keskenään (West & Zimmerman, 1987). Suurin osa ihmisistä pitää itsestään selvänä, että sukupuoli ja sukupuolikategoria täsmäyvät keskenään (West & Zimmerman, 1987). Sukupuolen määrittely pelkästään sukuelimien perusteella voi kuitenkin olla hankalaa, koska ihmisellä voi olla syntymässä myös molemmat sukuelimet (Marchbank & Letherby, 2014, s. 5). Tällainen tilanne pakottaa tekemään päätöksiä henkilön biologisesta ja juridisesta sukupuolesta (Marchbank & Letherby, 2014, s. 5). Marchbank ja Letherbyn (2014, s. 6) mukaan Ann Oakley ehdotti jo vuonna 1972, että sukupuolten voitaisiin katsoa asettuvan ennemminkin yhdelle muuntuvalle janalle kuin kahteen erilliseen kategoriaan. Muutoksia kaksijakoisessa ajattelussa on tapahtunut ja esimerkiksi Islannissa hyväksytään nykyään juridisesti myös kolmas sukupuolivaihtoehto (Fontaine, 2019).

Pro gradu-tutkielman punainen lanka perustuu Judith Butlerin (1990) ajatuksiin sukupuolen sosiaalisesta rakentumisesta. Butler (1990, s. 7) ehdottaa, että biologinen sukupuoli on alun perin kulttuurisen rakentamisen tulos, jonka seurauksena se nähdään ”esidiskurssiivisena”, kulttuuria edeltävänä, poliittisesti neutraalina pintana, jonka pinnalla itse kulttuuri toimii. Biologisen sukupuolen voisi siis ehdottaa olevan sosiaalisen sukupuolen diskurssiivisen tuotannon lopputulos (Butler, 1990, s. 7). Butlerin (1990, s. 111) mukaan käsitteiden *sex* ja *gender* erottelun ansiosta voidaan ajatella, että biologisesti sukupuolitetut kehot voivat tuottaa erilaisia sosiaalisia sukupuolia eikä sukupuolen tarvitse rajoittua anatomian näennäiseen kaksijakoisuuteen. Amerikkalainen antropologi Gayle Rubin määritteli *gender*-termin sosiaalisen järjestämisen tuottamaksi biologisten sukupuolten pakotetuksi jaoksi jo vuonna 1975 (Liljeström, 2004). Ru-



binin *sex/gender* käsitepari on kuitenkin ongelmallinen, koska *sex*-termi viittaa sekä biologiseen seksuaalisuuteen että biologiseen raaka-aineeseen ja myös sosiaalisesti tuotettuun seksuaalisuuteen (Liljeström, 2004). Käsitteellisen monimerkityksellisuuden seurauksena käsite *sex* viittaa seksuaalisuuteen ja *gender* sukupuoli-identiteettiin, mutta molemmat käsitteet ovat sosiaalisia konstruktioita (Liljeström, 2004). Molempien käsitteiden taustalla vaikuttaa kuitenkin myös ”*sex*” biologisena lisääntymiskykynä ja materiaalisena raaka-aineena (Liljeström, 2004).

Sukupuolijärjestelmäteoria kehittyi Rubinin teoriasta vuonna 1983 Sandra Hardingin ansiosta (Liljeström, 2004). Järjestelmän nimi oli edelleen *sex/gender*, mutta se käsitettiin miehisen heruuden järjestelmänä (Liljeström, 2004). Vuonna 1986 Joan W. Scott määritteli sukupuolen olevan määräävä elementti sosiaalisissa suhteissa, koska suhteet perustuvat käsitteellistetyille ja ymmärretyille sukupuolieroille ja sukupuoli on valtasuhteiden jäsentämisen sekä luonnehinnan primääri alue (Liljeström, 2004). Scott siis näkee sukupuolen analyttisenä avaimena yhteiskunnallisen vallan kehittymiseen (Liljeström, 2004).

Butlerin (1990, s. 6) mukaan sosiaalisen sukupuolen voi nähdä biologisesta sukupuolesta irrallisena, keinotekoisena tuotteena, jossa käsitteet mies ja maskuliininen voivat viitata yhtä helposti naispuoliseen kehoon, kuin miespuoliseen ja käsitteet nainen ja feminiininen taas miespuoliseen kehoon. Butlerin (1990, s. 7) mukaan sosiaalista sukupuolta ei pitäisi ymmärtää vain kulttuurisena merkityksenantona annetulle juridiselle sukupuolelle, vaan se tulisi ymmärtää kokonaisena tuotantokoneistona, jonka avulla myös biologiset sukupuolet ymmärretään. Butler (1990, s. 24–25) ehdottaa, että sukupuoli ei ole substantiivi, vaan vaikutelma sen substanssi-luonteesta syntyy sen performatiivisesta tuottamisesta. Hänen mukaansa sukupuoli on aina tekemistä ja sukupuolta ei ole olemassa ennen tekemistä (Butler, 1990, s. 24–25). Hyödyntäen Simone de Beauvoirin kirjoituksia Butler (1990, s. 111) esittää, että ihminen on aina sukupuolitettu biologisen sukupuolensa perusteella, mutta kulttuurisesti muuntuva sosiaalinen sukupuoli mahdollistaa erilaisia tapoja toteuttaa sukupuolta. Butler (1990, s. 112) jatkaa, että jos sosiaalinen sukupuoli ei ole sidottu biologiseen sukupuoleen, niin sukupuoli näyttäytyy silloin toimintana, johon perinteiset biologiset rajoitteet eivät päde.

Sukupuolen varianssi on laaja sekä alati muuttuva eikä meillä ole yksityiskohtaista tietoa yksittäisistä tekijöistä, joista sukupuolen kehitys tai sen koostumus johtuvat (Moring, 2019, s. 15). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL, 2020) mukaan kokemus sukupuolesta on jokaiselle ihmiselle yksilöllinen. Yhteiskunnallisella tasolla sukupuolen moninaisuudella viitataan erilais-

ten sukupuolen ilmaisutapojen sekä kokemusten kirjoon (THL, 2020). Seta ry:n mukaan sukupuolen ilmaisulla tarkoitetaan erilaisia sukupuolen ilmaisun tapoja, jotka ovat kulttuurissamme sukupuolittuneita. Sukupuolen moninaisuus koskettaa kaikkia, eikä sitä voida rajata koskemaan jotakin ihmisryhmää (THL, 2020). Sukupuolen moninaisuuteen kuuluvat siis sekä sukupuoli-vähemmistöt että sukupuolienemmistöt (Seta ry). Seta ry:n mukaan sukupuolivähemmistöihin kuuluvat sukupuolettomat, transihmiset sekä intersukupuoliset ja sukupuolienemmistöihin kuuluvat puolestaan cis-ihmiset eli henkilöt, jotka määrittelevät sukupuolensa syntymässä määrättyllä tavalla ja ilmaisevat sukupuoltaan sen mukaisesti. Käsite transihmisyys viittaa ihmisiin, jotka eivät määritä itseään syntymässä määritettyyn sukupuoleen (Seta ry). Intersukupuolisuus taas kuvaa luonnollista kehollista vaihtelua, jonka seurauksena ihmisiä ei voida yksiselitteisesti luokitella biologisesti kahteen toisensa poissulkevaan sukupuoleen (Seta ry). THL (2020) kirjoittaa, että käsitteestä sukupuolen moninaisuus tulee erottaa seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus. Seta ry:n mukaan käsitteellä viitataan kaikkiin suuntautumisten kirjoihin, joita ihmisellä on. Seksuaalivähemmistöihin kuuluvat henkilöt, jotka tuntevat vetoa muuhun kuin vain vastakkaiseen sukupuoleen ja seksuaalivähemmistöistä käytetään toisinaan lyhennettä hlb eli homot, lesbot, biseksuaalit (Seta ry).

Robinsonin (2013) mukaan lapset, jotka toteuttavat sukupuoltaan sukupuolinnormista poiketen koetaan usein ongelmallisiksi ja he kohtaavat usein syrjintää, häirintää ja väkivaltaa niin toisten lasten, kun myös aikuisten toimesta. Kuitenkin esimerkiksi Butler (1990, s. 140–141) on todennut, että väärä sukupuolitekoja ei ole olemassa, koska sukupuolen todellisuutta luodaan jatkuvasti ylläpidettävillä sosiaalisilla esityksillä. Hänen mukaansa todellisuudessa performatiivisesti tapahtuva sukupuolen tekeminen kätkeytyy maskuliinisen ylivallan ja pakkoheteroseksuaalisuuden aiheuttamaan käsitykseen ”oikeasta” tavasta määritellä ja toteuttaa sukupuolta. (Butler, 1990, s. 140–141.) Butlerin (2004, s. 51) mukaan normit tuleekin ymmärtää sekä toimintaa mahdollistavina että sitä rajaavina tekijöinä, joiden sisällä toiminta tapahtuu.

Sukupuolen tuottaminen sekä oman aseman vahvistaminen sukupuolikategoriassa tapahtuvat sukupuolelle miellettyjen normatiivisten käytäntöjen avulla (West & Zimmerman, 1987, s. 127). Sukupuoli on normi, jota ei voi koskaan täysin sisäistää, koska se on ”pintaan” merkittyä (Butler, 1990, s. 140–141). Butler (2004, s. 41) kirjoittaa, että normi ei tarkoita samaa kuin sääntö tai laki. Normit toimivat Butlerin (2004, s. 41) mukaan epäsuorina standardeina sosiaalisille käytänteille, jotka tuottavat normalisaatiota. Normin ulkopuolella toimiminen määritellään aina suhteessa määriteltäviin normeihin eli toimintaa selitetään vertaamalla sitä esimerkiksi normaaliksi määriteltäviin tapaan toteuttaa maskuliinisuutta tai feminiinisyttä (Butler

2004, s. 52). Lasten väliset valtavinomat ovatkin yhteydessä kulttuurisesti hyväksytyjen maskuliinisuuden, feminiinisuuden ja heteroseksuaalisuuden odotuksiin ja lapset kokevat paineita toteuttaa pakollista heteroseksuaalisuutta, jossa ”oikeanlaisen” sukupuolen toteuttaminen vaatii johdonmukaisen ja pysyvän sukupuolen vaalimista (Huuki, 2016; Renold, 2000).

Institutionalisoitunut heteronormi työskentelee hierarkisoidakseen heteroseksuaalisuuden ja homoseksuaalisuuden välisen suhteen (Rossi, 2006). Se pyrkii myös rajaamaan naisten ja miesten sukupuolen tekemisen heteroseksuaalisen naisfeminiinisuuden ja miesmaskuliinisuuden muodostamien ihanteiden mukaiseksi (Rossi, 2006). Heteronormatiivinen ajattelumalli on läsnä rakenteissa, instituutioissa, käytännöissä sekä ihmissuhteissa tavalla, jonka seurauksena heteroseksuaalinen feminiinisyys ja heteroseksuaalinen maskuliinisuus näyttäytyvät oikeutetuina, luonnollisina sekä toivottuina, ehkä jopa ainoina mahdollisina tapoina olla ihminen (Lehtonen, 2003, s. 32). Rossin (2006) mukaan heteronormatiivisuuden käsite tarkoittaa tiivistetysti, että heterous ei ole normaalia, vaan se on yleistä ja ennen kaikkea normitettua. Rossin mukaan (2006) tutkijat ovat esittäneet, että heteronormatiivisuutta eivät ylläpidä siitä julkilausutut normit, vaan tiedostamattomasti omaksutut käsitykset ”oikeanlaisesta” seksuaalisuudesta.

Rossin (2006) mukaan heteronormatiivisuuden käsite on muodostunut 2000-luvulla toimivimmaksi analyttiseksi työkaluksi korvaamaan 1900-luvulla käytettyjä käsitteitä, kuten Judith Butlerin ja Eve Kosofsky Sedgwickin käyttämät käsitteet heteroseksismi, heteroseksistinen olemus, heteroseksuaalinen matriisi tai heteroseksuaalinen hegemonia. Käsitteellä voi hänen mukaansa korvata myös Monique Wittigin käyttämän käsitteen heteroseksuaalinen sopimus ja Adrianne Richin hyödyntämän termin pakkoheteroseksuaalisuus, vaikka käsitteiden välillä onkin eroja (Rossi, 2006).

Rossin (2006) mukaan heteroutta pitäisi merkityksellistää uudelleen, jotta sen normatiivista ja hegemonista asemaa voitaisiin horjuttaa. Unelmatilanteessa heterouden harjoittaminen ei vaatisi normiasemansa luonnollistamista tai pönkittämistä eikä paineita suvunjatkamisen oletuksesta (Rossi, 2006). Rossi (2006) näkee hyödyllisenä ylläpitää heteronormatiivisuuden käsitteen ohella ideoita normatiivisesta ja epänormatiivisesta heteroudesta, koska normatiivinen heteroseksuaalisuus sulkee herkästi ulkopuolelleen myös heterosuhteet, joiden tavoitteena ei ole suvunjatkaminen. Rossi (2006) muistuttaa, että mikä tahansa heterous ei siis käy normatiivisesta, vaikka heteroseksistäkin on tullut vapautuneempaa. Rossi (2015, s. 20) tiivistää Butlerin sanomaa toteamalla, että normeihin keskittymällä voidaan siis myös tarjota mahdollisuuksia haastaa (hetero)normia.

Rossin (2006) mukaan myös intersektionaalisen näkemyksen sisällyttäminen heteronormatiiviseen tarkasteluun olisi tärkeää monipuolisemman ymmärryksen saavuttamiseksi. Lakitieteen professori Crenshaw esitteli intersektionaalisuuden käsitteenä vuonna 1989 (Crenshaw, 1989). Intersektionaalisuus viittaa siihen, kuinka ihmisiä hierarkisoidaan sukupuolen lisäksi myös muiden identiteetteihin perustuvien erottelujen sekä luokittelujen avulla (Karkulehto, Saaremaa, Harjunen & Kantola, 2012). Ihmisten väliset erot kuten esimerkiksi yhteiskuntaluokka, ikä, terveys tai etnisyys vaikuttavat toisiinsa tapauskohtaisesti ja niitä on tarkasteltava yksilöllisesti huolimatta siitä, että ne kietoutuvat myös toisiinsa (Karkulehto, Saaremaa, Harjunen & Kantola, 2012).

Ihmiset siis eroavat toisistaan moninaisin ja hyvin yksilöllisin tavoin, mutta tästä huolimatta yhteiskunnassamme vallitsee asetelma, jossa niin sanottu sukupuolijärjestys (tai heteronormatiivinen ajattelumalli) ohjaa toimintaamme (Lucal, 1999, s. 795). Toimiminen ajattelumallin vastaisesti on haastavaa, koska ihmiset saattavat myös tehdä sukupuolta toisilleen asettamalla ympärillään olevia henkilöitä niihin sukupuolikategorioihin, joihin he heidän mielestään parhaiten sopivat (Lucal, 2014, s. 19). Sukupuoli on siis jotakin, mitä normitetaan ja joka kietoutuu samalla valtaan, koska ihmisillä on olemassa käsitys kulttuurisesti hyväksytystä ”oikeasta” tavasta tuottaa sukupuolta (Butler, 1990, s. 140–141; Huuki, 2016; Renold, 2000). Paineet vaalia johdonmukaista ja pysyvää sukupuolta ovat puolestaan yhteydessä vallan väärinkäyttöön, väkivaltaan ja häirintään (Huuki, 2016; Meyer, 2008; Renold, 2000).

## 2.2 Sukupuolinen häirintä

Sukupuolisesta häirinnästä käytetään useita erilaisia käsitteitä, joilla kuitenkin viitataan usein samaan tai lähes identtiseen ilmiöön. Aaltonen (2006, s. 33) käyttää termiä *sukupuolinen häirintä* ja Jääskeläinen, Hautakorpi, Onwen-Huma, Niittymäki, Pirttijärvi, Lempinen, ja Kajander (2015, s. 14) käsitteä *sukupuoleen perustuva häirintä*. Meyer (2008) hyödyntää termiä *sukupuolistunut häirintä*, kun taas Sunnari, Heikkinen ja Kangasvuo (2003, s. 13) käyttävät käsitettä *sukupuolistunut väkivalta* ja *sukupuolinen häirintä*. Hägg (2003) käyttää termiä *sukupuolinen kiusaaminen* ja Hill ja Kearl (2011) käyttävät puolestaan termiä *sukupuolinen häirintä*, jonka he ymmärtävät osana *seksuaalista häirintää*. Näiden lisäksi Tallavaara (2003, s. 24) käyttää tutkimuksessaan käsitettä *sukupuolittunut väkivalta* ja Renold (2013) viittaa sukupuolisen häirinnän ilmiöön omassa tutkimuksessaan yksinkertaisesti käsitteellä *häirintä* (*harassment*).

Seksuaalisen ja sukupuolisen häirinnän määritelmien yksiselitteinen erottaminen toisistaan on haastavaa, koska kyseessä ovat kaksi hyvin päällekkäistä ilmiötä. Osa tutkijoista (esim. Hill ja Kearl, 2011) ymmärtävät sukupuolisen häirinnän osaksi seksuaalista häirintää. Gillander Gådin ja Stein (2019) mukaan seksuaalinen häirintä on sukupuoleen perustuvan väkivallan muoto, mutta ei ole olemassa yhtä selkeää määritelmää siitä, millaiset käytökset ymmärretään juuri seksuaaliseksi häirinnäksi. Gillander Gådin ja Stein (2019) kirjoittavat, että osa tutkijoista, kuten esimerkiksi Witkowska ja Menckel (2005) ovat sisällyttäneet halventavat kommentit sukupuolesta määritelmäänsä seksuaalisesta häirinnästä, kun taas toiset tutkijat kuten Robinson (2005) määrittelisivät tällaiset kommentit seksistiseksi häirinnäksi. Tällainen osittainen määritelmien päällekkäisyys osoittaa Gillander Gådin ja Stein (2019) mukaan pulaa universaalista sekä selväpiirteisestä seksuaalisen häirinnän määritelmästä.

Samoin kuin Aaltosen tutkimuksessa (2006, s. 33), myös tässä tutkielmassa hyödynnetään pääasiassa *sukupuolisen häirinnän* käsitettä laajana yläkäsitteenä, joka sisällyttää itseensä soveltuvissa määrin myös seksuaalisen häirinnän sekä seksistisen ja homofobisen häirinnän. Aaltosen (2006, s. 33) tavoin myös Meyer (2008) kirjoittaa, että sukupuolinen häirintä sisältää (hetero) seksuaalisen, homofobisen ja sukupuoltaan määrittelemättömien (muun sukupuolisten) häirinnän. Meyer (2008) yhdistää nämä sukupuolisen häirinnän muodot toisiinsa, koska häiritsijän toiminnan vaikutus on yhteydessä perinteisten (heteroseksuaalisten) sukupuolinormien asettamiseen. Aaltosen (2006, s. 33) mukaan käsitteet seksismi ja seksistinen häirintä perustuvat puolestaan kategoriisiin ja stereotyyppisiin käsityksiin sukupuolisidonnaisista mieltymyksistä ja kyvyistä.

Aaltosen (2006, s. 33) määritelmässä sukupuolisen häirinnän alakäsitteeksi määritellään seksuaalinen häirintä, koska seksuaalinen häirintä voi Aaltosen (2006, s. 33) mukaan sisältää kommentteja yksilön seksuaalisista mieltymyksistä, seksuaalikäyttäytymisestä tai sukupuolisuhteista. Tässä tutkielmassa seksuaalisen häirinnän katsotaan liittyvän sukupuoliseen häirintään Aaltosen (2006, s. 33) kuvaamalla tavalla. Seksuaaliselle häirinnälle tyypilliset luonteeltaan seksuaaliset muodot, jotka loukkaavat kohteensa koskemattomuutta, vihjailevat jollain tavalla seksistä tai ovat muutoin seksuaalisesti värittyneitä eivät kuulu tämän tutkielman määritelmään sukupuolisesta häirinnästä (OPH, 2015, s. 14). Sukupuolisella häirinnällä on viitattu hyvin pitkään tutkimuksissa lähinnä miesten naisiin kohdistamaan häirintään, mutta Aaltosen (2006, s. 34) tavoin tässä tutkielmassa häirinnän katsotaan tapahtuvan sukupuolesta riippumatta.

*Sukupuolinen häirintä tai sukupuoleen perustuva häirintä* ymmärretään tässä tutkielmassa Suomen laissa esitetyllä tavalla sekä seuraavaksi esiteltävien aiempien tutkimusten mukaisesti (esim. Aaltonen, 2006; Jääskeläinen, ym. 2015; Heikkinen, 2003; Meyer, 2008; Hill & Kearl, 2011; Renold, 2013). Eduskunnan päätöksen seitsemännen artiklan mukaan välitön ja välillinen syrjintä sukupuolen perusteella on Suomessa kiellettyä (Syrjinnän kiello, 369/2009 § 7). Asetettu laki ymmärtää *sukupuoleen perustuvan häirinnän* seuraavanlaisesti:

Sukupuoleen perustuvalla häirinnällä tarkoitetaan tässä laissa henkilön sukupuoleen liittyvää ei-toivottua käytöstä, joka ei ole luonteeltaan seksuaalista ja jolla tarkoituksellisesti tai tosiasiallisesti loukataan tämän henkistä tai fyysistä koskemattomuutta ja jolla luodaan uhkaava, vihamielinen, halventava, nöyryyttävä tai ahdistava ilmapiiri (Syrjinnän kiello, 369/2009 § 7).

Tasa-arvovaltuutetun (2020) mukaan sukupuoleen perustuvalla häirinnällä tarkoitetaan epämiellyttävää käytöstä, joka liittyy henkilön sukupuoleen, sukupuolen ilmaisuun tai sukupuoli-identiteettiin. Sukupuoleen perustuva häirintä voi olla halventavaa puhetta toisesta sukupuolesta tai toisen sukupuolen alentamista (Tasa-arvovaltuutettu, 2020). Kiusaaminen työpaikalla tai koulussa on sukupuoleen perustuvaa häirintää, kun kiusaaminen johtuu kiusatun sukupuolesta (Tasa-arvovaltuutettu, 2020). Sukupuolinen häirintä on siis ei-toivottua, yksipuolista huomiota, joka perustuu kohteen sukupuoleen ja saa hänet tuntemaan itsensä esimerkiksi pelokkaaksi, noloksi, vihaiseksi tai loukkaantuneeksi (Aaltonen, 2006, s. 33). Opetushallituksen (2015, s. 14) julkaisussa sukupuoleen perustuva häirintä ymmärretään Suomen lain (Syrjinnän kiello, 369/2009 § 7) sekä Tasa-arvovaltuutetun (2020) esittämällä tavalla. Heikkinen (2003, s. 146) tarkoittaa määritelmiä toteamalla, että sukupuolisella häirinnällä ja ahdistelulla pyritään toisarvoistamaan, kyseenalaistamaan, alistamaan sekä kontrolloimaan toista henkilöä. Heikkisen (2003, s. 146) mukaan sukupuolisessa häirinnässä ja ahdistelussa on kyse seksuaalisuuden alueella tapahtuvasta vallan väärinkäytöstä sekä tavoitteesta alistaa toinen ihminen.

Meyerin (2008) mukaan termi *sukupuolistunut häirintä (gendered harassment)* tarkoittaa toimintaa, jolla pyritään puolustamaan perinteisiä sukupuolinormeja: heteroseksuaalista maskuliinisuutta ja feminiinisyyttä. Samoin myös Huuki (2002, s. 42), kirjoittaa mukaillen Gordonia (2000, 155), että hyväksyttyjä maskuliinisuuden ja feminiinisuuden rajoja ylläpidetään ja kontrolloidaan väkivallan keinoin. Meyer (2008, 34–35) kuvailee sukupuolistunutta häirintää salakavalaksi emotionaaliseksi väkivallaksi, joka on luonteeltaan verbaalista ja psykologista. Meyerin (2008, 34–35) ja Huukin (2002, s. 42) lisäksi myös Sunnari, Heikkinen ja Kangasvuori (2003, s. 11) liittävät sukupuolistuneen häirinnän väkivallan käsitteeseen. Heidän mukaansa

mikä tahansa toiminta, joka vähättelee tai alistaa toista voidaan käsittää väkivaltaiseksi riippumatta siitä, onko teko fyysinen vaiko ei (Sunnari, Heikkinen & Kangasvuo, 2003, s. 11). Tällaisesta näkökulmasta väkivalta muodostaa jatkumon, johon kuuluvat esimerkiksi emotionaalinen, verbaalinen ja fyysinen vallan väärinkäyttö, ryhmän, yksilön ja sosiaalisten rakenteiden tasolla (Sunnari, Heikkinen & Kangasvuo, 2003, s. 11). Väkivaltaisuus tulee Tallavaaran mukaan osittain esiin vasta kokonaiskuvassa, kun tilanteita tarkastellaan osana kulttuuria, jonka sisällä omaa asemaa kehitetään ja ylläpidetään painamalla toisia alaspäin suhteessa itseän (Tallavaara, 2003, s. 24). Sunnarin, Heikkisen ja Kangasvuon (2003, s. 11) tavoin sukupuolinen häirintä ymmärretään väkivaltaisena toimintana myös tässä tutkielmassa.

Meyerin (2008) mukaan sukupuolinen häirintä sisältää kaikenlaisen käytöksen (puhe, fyysinen kontakti tai psykologinen), joka vahvistaa perinteisiä heteroseksuaalisia sukupuolinormeja. Yleisiä esimerkkejä tällaisista käytöksistä ovat nimittely, ”vitsit” ja eleet, fyysinen ja seksuaalinen häirintä, joka on luonteeltaan seksististä, homofobista tai transfobista (Meyer, 2008). Huuki, Manninen ja Sunnari (2010) kirjoittavat, että esimerkiksi huumori on merkittävä strateginen väline, minkä avulla maskuliinista statusta ja valtaa hankitaan sekä ylläpidetään.

Hill ja Kearn (2011) ymmärtävät sukupuolisen häirinnän osana seksuaalista häirintää. Heidän mukaansa sukupuolinen häirintä perustuu siihen, että häiritsijä nostaa esille kohteensa ominaisuuksia, jotka jollakin tapaa ovat osoituksia hänen ”epäonnistumisestaan” toteuttaa sukupuoltaan tyypillisesti vallitsevien sukupuolinormien mukaan (Hill & Kearn, 2011). Hill ja Kearn (2011) kirjoittavat, että homo- ja lesbovastaisia herjauksia käytetään usein sukupuolisessa häirinnässä, mutta kuka tahansa voi joutua häirinnän kohteeksi, jos hänen katsotaan ”epäonnistuvan” sukupuolinormien toteuttamisessa. Heidän mukaansa tyttöä voidaan kutsua esimerkiksi lesboksi, jos hän vaikuttaa maskuliiniselta tai poikaa voidaan nimittää homoksi, jos hän vaikuttaa feminiiniseltä (Hill & Kearn, 2011). Sitä vastoin fyysisesti nopeasti kehittyvää tyttöä voidaan kutsua huoraksi, jos häiritsijä mieltää tytön ”liian seksuaaliseksi” tai haluaa levittää huhuja hänen väitetystä seksuaalisesti käyttäytymisestään (Hill & Kearn, 2011).

Meyerin (2008) mukaan homofobia tarkoittaa epämiellyttävää käytöstä, joka saattaa sisältää fyysisiä, sanallista tai elekieltä, jonka tarkoituksena on mustamaalata (erottaa joukosta) henkilö, joka oletetaan homoksi, lesboksi, biseksuaaliseksi tai queer suuntautuneeksi. Homofobinen häirintä voi perustua homoseksuaalisuuteen liitettäviin pelkoihin ja stereotypioihin (Aaltonen, 2006, s. 33). Homovastainen kielenkäyttö (epiteetit eli lisänimet) on yleisesti käytössä haukkumasanana kouluissa ja sen käyttö saattaa olla myös jossain määrin irtautunut puhekielessä

itse seksuaalisen suuntautumisen merkityksestä (Meyer, 2008). Tutkijat ovat yleisesti sitä mieltä, että tällaisia haukkumasanoja käytetään, koska ne koetaan erityisen vahvoina tapoina loukata toista (Meyer, 2008). Homofobista häirintää kokevat henkilöt voidaan poimia silmätiukuiksi myös liittyen heidän tapaansa ilmentää sukupuoltaan (Meyer, 2008). Tällaista häirintää voidaan kutsua transfobiseksi ja se kohdistuu henkilöihin, jotka eivät sovi käsitykseen kahden pysyvän sukupuolen mallista tai he poikkeavat jotenkin hallitsevista maskuliinisuuden tai feminiinisuuden osoittamisen muodoista (Meyer, 2008). Kehily ja Nayak (1997) kirjoittavat, että homofobinen käytös voidaan nähdä tietyllä tavalla mahdollisena sekä loputtomasti toistuvana pyrkimyksenä osoittaa oma yhtenäinen heteroseksuaalinen maskuliinisuus.

Jääskeläinen ym. (2015, 14) kirjoittavat Opetushallituksen julkaisussa, että häirinnän voidaan katsoa olevan yksi kiusaamisen muodoista, mutta siihen voi myös syyllistyä tarkoittamatta toiselle pahaa. Tällaista huomiota voisi seurata esimerkiksi ihastumisesta, mutta ihastuminen ei kuitenkaan ikinä oikeuta häirintää (Jääskeläinen ym. 2015, s. 14). Myös Meyer (2008) kirjoittaa sukupuolistuneen häirinnän olevan yhteydessä kiusaamiseen. Hänen mukaansa kiusaaminen ja sukupuolinen häirintä eroavat toisistaan kuitenkin siinä, että kiusaaminen ymmärretään toistuvana toimintana, kun taas häirintä sisältää toimintana asenteellisen/ennakkoluuloisen taka-ajatus asetelman, jolla on negatiivinen vaikutus kohteeseen tai ympäristöön (Meyer, 2008). Renoldin (2013) tavoin myös tässä tutkielmassa hyödynnetään mieluummin käsitettä häirintä (*harassment*), kuin käsitettä kiusaaminen (*bullying*), koska terminä häirintä käsitteellistää verbaalisen, fyysisen, materiaalisen, emotionaalisen sekä psykologisen seksuaalisen ja sukupuoleen liittyvän vallan väärinkäytön lasten jokapäiväisissä vertaiskulttuureissa ja sosiaalisissa maailmoissa. Käsitteenä häirintä vangitsee paremmin yksilön ja vertaisryhmän käytännöt, joita Renoldin (2013) tutkimukseen osallistuneet lapset kuvailivat ei-toivotuiksi, loukkaaviksi ja häiritseviksi. Renoldin (2013) mukaan häirinnän käsite tuo esiin myös rutiininomaisen ja normalisoituneen seksismin ja heteroseksismin vaikutukset niin vertaisryhmissä kuin myös laajemmin sosiaalisissa ja kulttuurisissa ilmaisuissa sekä median esityksissä.

Renold (2013) kirjoittaa, että kiusaamisen selittämisessä käytetty logiikka, jossa eritellään psykologisia kategorioita kuten uhri, kiusaaja ja sivulliset, ei onnistu osoittamaan/tuomaan esiin sosiaalisia ja kulttuurisia valtasuhteita, joissa lapset ovat osallisina ja joista he käyvät päivittäistä neuvottelua. Samoilla linjoilla on myös Huuki (2016), jonka mukaan lasten sukupuolistuneen ja seksualisoituneen väkivallan tutkimuksessa lapsille annetaan usein dikotomiset uhrin ja tekijän positiot, jonka seurauksena lasten sukupuolistuneiden valtasuhteiden moniulotteiset



sosiaaliset, historialliset, kulttuuriset ja affektiivisen dynamiikan värittävät tekijät jäävät näky-mättömiksi ja uhri -tekijä positio normalisoituu.

### **2.3 Sukupuolinen häirintä ja valtasuhteet**

Sukupuolinen häirintä nähdään tässä tutkielmassa väkivaltaisena toimintana, joka liittyy ihmisten välisiin valtasuhteisiin. Heteronormatiivinen ajattelumalli ohjaa johdonmukaisen sukupuolen varjeluun ja henkilökohtaisen aseman ylläpidossa saatetaan hyödyntää vallan väärinkäyttöä, jossa suhteessa omaan asemaan marginaalissa olevaa henkilöä pyritään alistamaan (Heikkinen, 2003, s. 146; Huuki, 2002). Sukupuolisessa häirinnässä sukupuoli ja/tai seksuaalisuus sekä niihin liitetyt merkitykset korostuvat, koska häirintä nojaa sukupuolikategorioiden tunnistamiseen ja erityisesti niiden sisäisten ja/tai välisten erojen korostamiseen (Aaltonen, 2006, s. 32). Häiritsijä nostaa esille kohteensa seksuaalisuuteen ja/tai sukupuoleen liittyviä ominaisuuksia, jotka asetetaan häpeällisiksi, naurunalaisiksi tai muutoin vääriksi (Aaltonen, 2006, s. 32). Aaltosen (2006, s. 32) mukaan aiemmat sosiologiset tutkimukset ovat todenneet sukupuolisen häirinnän olevan yhteydessä hierarkkiseen sukupuolieron ja heteroseksuaalisuuden tuottamiseen sekä tietynlaisen feminiinisyyden ja maskuliinisuuden harjoittamiseen. Sukupuolista häirintää selittää vahvasti nimenomaan heteroseksuaalisuuteen liittyvien oletusten institutionaalinen rakentaminen ja rakentuminen (Aaltonen, 2006, s. 31).

Meyerin (2008) mukaan hegemoninen heteronormatiivinen patriarkaattinen näkemys rakentaa hallitsevia ja painostavia näkemyksiä sukupuolesta ja seksuaalisesta suuntautumisesta. Sukupuolinen häirintä perustuu kahden osatekijän yhteisvaikutukseen (Meyer, 2008). Näkemykseen kahden vastakkaisen sukupuolen olemassaolosta (mies/nainen ja homo/hetero) sekä hegemonisen heteroseksuaalisen maskuliinisuuden hallitsevasta voimasta (Meyer, 2008). Sukupuolinen häirintä on yhteydessä yhteisön tuottamiin ja toisintamiin heteroseksuaalisiin sukupuolirooleihin (Meyer, 2008). Tällaiset kulttuurisesti hyväksytyt ”oikeanlaiset” maskuliinisuuden, feminiinisyyden ja heteroseksuaalisuuden odotukset ovat yhteydessä lasten välisiin valtavinoumiin (Huuki, 2016; Renold, 2002). Valtavinoumat syntyvät lasten hyödyntäessä fyysistä ja verbaalista heteroseksuaalista, homofobista sekä heteroseksististä häirintää määritelläkseen, luodakseen ja vahvistaakseen hegemonisia maskuliinisia ja feminiinisiä sekä heteroseksuaalisia identiteettejään ja heteroseksuaalisia hierarkioita (Huuki, 2016; Renold, 2002).

Seksuaalisuus ja sukupuoli vaikuttavat näin ollen jokapäiväiseen vallan dynamiikkaan sekä erityisesti ihmisten välisten hierarkioiden muodostumiseen (Lehtonen, 2003, s. 134). Erityisesti

vertaisryhmän katsotaan tutkitusti vahvistavan sukupuoliroolin mukaista käyttäytymistä (Salmivalli, 2005, s. 160). Salmivallin (2005, s. 15) mukaan vertaisilla tarkoitetaan ihmisiä, jotka ovat suunnilleen samalla tasolla kognitiivisessa, sosiaalisessa ja emotionaalisessa kehityksessä. Vertaiset ovat monesti ikätovereita, mutta eivät kuitenkaan aina täysin samanikäisiä (Salmivalli, 2005, s. 15). Suomalaisessa kontekstissa lasten vertaisryhmät ovat usein melko homogeenisiä (Salmivalli, 2005, s. 15). Vertaissuhteista lapset omaksuvat itselleen tietoja, taitoja sekä asenteita (Salmivalli, 2005, s. 15). Sosiaaliset suhteet ovat yksilöille merkittäviä väyliä identiteetin kehittymisen, sopeutumisen ja hyvinvoinnin kannalta (Salmivalli, 2005, s. 15). Salmivalli (2005, s. 35) korostaakin vertaisryhmien merkitystä lapsen minäkuvan muodostumisessa. Vertaisryhmän sisällä tapahtuvan sosiaalisen vertailun kautta lapsi tekee havaintoja myös itsestään (Salmivalli, 2005, s. 35).

Kaverisuhteet ja niissä vallitsevat valtasuhteet ovat vahvasti yhteydessä eri-ikäisten lasten hyvinvointiin (Huuki, 2016). Huukin (2016) mukaan lasten kaverisuhteisiin vaikuttavat suosioon perustuvat hierarkiat voivat muodostaa hyvän kasvualustan häirinnälle, poissulkemiselle sekä väkivallalle. Kaverisuosio voi perustua hierarkkiseen paremmuusajatteluun, jossa esimerkiksi sukupuoli, harrastus, ihonväri, tyttönä/poikana toimimisen tapa tai vaikkapa harrastus ja jokin kouluaine arvotetaan paremmaksi (Huuki, 2016). Paremmuuteen perustuva kaverikulttuuri voi tuottaa suosiojärjestelmää, jossa joku jää aina alhaisimpaan asemaan (Huuki, 2016). Vahingoittavat käytännöt saattavat vaikuttaa vähäpätöisiltä, mutta hienovaraisella, esimerkiksi huumorilla tapahtuvalla sosiaalisten rajojen ylläpidolla, saatetaan tehdä suurta ihmisoikeuksia loukkaavaa ja eettisesti kyseenalaista, syvästi satuttavaa vahinkoa (Huuki, 2016). Hienovarainen vahingoittaminen saattaa piiloutua osaksi normaalina pidettyä lapsuutta, jossa vahingoittamista tulisi syystä tai toisesta ”oppia kestäämään” (Huuki, 2016).

Valta on läsnä kaikkialla vertaiskulttuureissa ja vallan ”väärinkäytöllä” voi olla monenlaisia hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä (Huuki, 2016). Lehtisen (2000, s. 41) mukaan Foucault on tarkastellut valtaa strategisena ilmiönä vuonna 1984. Hänen mukaansa Foucault on kirjoittanut, että valta ei ole jotakin, mitä ihmisellä on, vaan valta muodostuu sosiaalisessa kanssakäymisessä, jossa valtaa käytetään monin keinoin epätasa-arvoisten ja liikkuvien suhteiden vuorovaikutuksessa (Lehtinen, 2000, s. 42). Valtasuhde on aina kahden osapuolen neuvottelun tulosta ja vallankäyttö tapahtuu neuvotteluprosessissa jatkuvien keskustelujen, yhteenottojen sekä kamppailuiden välityksessä (Lehtinen, 2000, s. 42). Tässä kamppailussa rakennetaan monin

erilaisin toimintatavoin tilannekohtaisia voimasuhteita ja asemia (Lehtinen, 2000, s. 42). Lehtosen (2003, s. 134) mukaan valta ei ole kuitenkaan aina kielteinen ilmiö ja ihmisyyhteisö tarvitsee sitä päivittäisessä vuorovaikutuksessaan ollakseen toimiva.

Salmivalli (2005, s. 27) kirjoittaa, että ryhmässä suosituksi määritetyt lapset ovat usein sosiaalisesti ja kognitiivisesti kehittyneitä yksilöjä, mikä auttaa heitä ylläpitämään myönteisiä suhteita. Salmivallin (2005, s. 27) mukaan heidän käytöksensä on yleensä vähemmän kielteistä eli aggressiivista tai muutoin häiritsevää. Toisaalta esimerkiksi Lehtisen (2000, s. 98) tutkimuksessa ilmeni, että myös kielteisistä valtaa hyödyntävät lapset osoittautuivat ryhmässä suosituiksi. Meyerin (2008) mukaan kiusaamisesta syytetään usein virheellisesti epäsosiaalista käytöstä, mutta päinvastoin, se on usein taitavaa sosiaalisen voiman käyttöä, jossa oma vahva asema ymmärretään ja arvostettuja ominaisuuksia hyödynnetään taitavasti omaksi eduksi. Lehtinen (2000, s. 87) määrittelee kielteiseksi tai negatiiviseksi vallan ilmenemismuodoiksi manipuloinnin, suostuttelun, alistamisen, uhkailun tai auktoriteetteihin vetoamisen, joilla pyritään saavuttamaan muutosta toisen käytöksessä, asenteissa, tunteissa tai aikomuksissa. Tällaisissa tilanteissa osapuolet toimivat Lehtisen (2000, s. 87) mukaan epätasa-arvoisista asemista käsin. Lehtinen (2000, s. 98) kirjoittaa, että kielteisistä valtaa hyödyntävät tyypillisimmin juuri aktiivisesti neuvottelevat lapset.

Salmivallin (2005, s. 160) mukaan aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että monet vanhemmat sallivat lapsilleen vastakkaiselle sukupuolelle tyypillistä käytöstä, mutta lasten vertaisryhmissä ei osoitettu samanlaista sallivuutta, vaan sukupuolinormista poikkeavat leikit koettiin vääräksi käytökseksi. Yksilöiden oletetaan omaksuvan automaattisesti kulttuurille tyypilliset näkemykset tietyn sukupuolen ominaisuuksista ja niihin myös sosiaalistetaan aktiivisesti (Huuki, 2002, s. 42). Toimimalla kulttuurisesti hyväksytyjen normien mukaisesti ylläpidetään kulttuurisia konventioita normaalina pidetyistä tavoista tuottaa tiettyä sukupuolta (Huuki, 2002, s. 42). Huukin (2002, s. 41) mukaan maskuliiniseksi ominaisuuksiksi mielletään yleensä riippumattomuus, fyysinen voima, loogisuus, emotionaaliseksi neutraalisuudeksi mielletyt piirteet sekä kovuus. Näiden ominaisuuksien avulla pyritään erottautumaan feminiinisistä ominaisuuksista ja rakentamaan ”oikeanlaista” maskuliinisuutta (Huuki, 2002, s. 41). Feminiiniseksi (ja arvottomimmiksi) ominaisuuksiksi mielletään usein fyysinen heikkous, tunteellisuus, riippuvuus, intuitiivisuus sekä myötätunto (Huuki, 2002, s. 41). Kulttuuriset odotukset opettavat normalisoituneita poikuuden ja tyttöyden malleja, joiden seurauksena esimerkiksi poikien ei oleteta osoittavan loukkaantumista itkemällä, vaan hyödyntämällä aggressiota ja tytöiltä odotetaan

puolestaan päinvastaista toimintaa (Huuki, 2016, s. 4). Kulttuurisesti määräytyvät sukupuoli-normit saattavat kaventaa ihmisten mahdollisuuksia itseilmaisuuksiin ja tuottaa sukupuolista häirintää, mikäli sukupuolta ei tuoteta ”oikein” (Renold, Bragg, Jackson & Ringrose, 2017; Renold, 2002). Sukupuolen tuottaminen tapahtuu aina tekemällä ja hyödyntäen ilmaisuja, joiden sanotaan yleensä olevan seurausta sukupuolesta (Butler, 1990, s. 24–25).

Huuki (2016) kirjoittaa, että paine toteuttaa stereotyyppistä feminiinisyttä ja maskuliinisuutta on tuttua lähes kaikille lapsille. Kuten aikaisemmin on mainittu, ne lapset, jotka eivät toteuta arvostettua feminiinisyttä ja maskuliinisuutta tai vastustavat niitä, ovat suuremmassa vaarassa joutua vähättelyn kohteeksi (Huuki, 2016). Huuki (2002, s. 42) käyttää tutkimuksessaan käsitettä ”toisarvoistaminen”, mikä viittaa väkivaltaisessa käyttäytymisessä tapahtuvaan toimintaan, jossa kohteelle osoitetaan hänen paikkansa hierarkian periferiassa hyödyntäen vallan väärinkäyttöä. Huukin (2002) tutkimuksessa väkivaltaa hyödynnettiin oman aseman ylläpitoon puolin ja toisin painamalla alas suhteessa omaan asemaan marginaalissa olevaa henkilöä.

Huukin (2016) mukaan toisten lasten toisarvoistaminen ja häirintä on yleinen keino kontrolloida ja ylläpitää norminmukaista sukupuolta. Huukin (2002, s. 48) tutkimuksessa suosion tavoitteluun sekä ylläpitoon sisältyi yleisesti paljon hyvin hienovaraista ja näkymätöntä toisarvoistamista. Tutkimuksessa ilmeni, että epäonnistuminen oman kompetenssin sekä ”oikeanlaisen” maskuliinisuuden osoittamisessa johti väkivaltaisen toiminnan kohteeksi joutumiseen ja tällaista epäsuosittua henkilöä kontrolloitiin sijoittamalla hänet hierarkiajärjestelmän laita-alueelle (Huuki, 2002, s. 48). Näin poikuuden ideaalia samalla määriteltiin epäsuositun henkilön kautta (Huuki, 2002, s. 49.) Lisäksi ilmeni, että tytöt vahvistivat maskuliinisuuden ideaalia hyödyntäessään oman asemansa kehittämiseksi poikia, jotka eivät täyttäneet yhteisössä hyväksytyjä maskuliinisuuden määreitä eivätkä pystyneet todistamaan kompetenssiaan muilla keinoilla (Huuki, 2002, s. 49).

Myös Tallavaara (2003, s. 24) on tutkinut, kuinka sukupuolittuneella väkivallalla ja kiusaamisella voidaan kehittää omaa asemaa vertaisryhmässä. Oppilaan asemalla on paljon tekemistä sukupuolittuneen väkivallan kanssa (Tallavaara, 2003, s. 32–33). Oppilaiden aseman määrittely näyttäytyy usein väkivaltaisena toimintana, jossa hyödynnetään monia erilaisia häirinnän menetelmiä kuten erilaisia ärsytysmalleja aina heterohärnästä (kommentoidaan seurustelusuhdestatusta), äänenkäytön hyödyntämiseen vallan välineenä (Tallavaara, 2003, s. 33). Oppilaan asema vaikuttaa sekä häneen kohdistuvaan härnäämiseen että hänen omiin mahdollisuuksiinsa toisaalta käyttää väkivaltaa ja valtaa suhteessa toisiin (Tallavaara, 2003, s. 33). Samoin kuin

Tallavaara (2003) myös Huuki (2002, s. 42) ajattelee, että eri henkilöillä on esimerkiksi iän, sukupuolen, sosiaalistaloudellisen tausta tai rodun perusteella erilaiset mahdollisuudet vallankäyttöön ja myös sen mahdolliseen väärinkäyttöön.

Salmivallin (2005, s. 29) mukaan lapsen asemaan ryhmässä vaikuttavat sosiaalisen käyttäytymisen lisäksi ”pinnalliset” tekijät kuten esimerkiksi ulkonäkö, liikunnallisuus, motoriset taidot sekä fyysiset poikkeavuudet. Tällaisten ominaisuuksien vaikutukset vaihtelevat kuitenkin ryhmästä toiseen eli ryhmän tuottamista normeista riippuu, mitkä asiat ovat arvostettuja ja johtavat hyväksyntään (Salmivalli, 2005, s. 29). Tietynlaisia feminiinisiä käytäntöjä omaavat tytöt sekä tietynlaisia maskuliinisia käytäntöjä omaavat pojat muodostavat tavallisesti suosituimpien ryhmät ja heikoimmin näitä malleja toteuttavat joutuvat usein arvojärjestyksessä alimmalle portaalalle (Lehtonen, 2003, s. 140). Huukin (2002, s. 57–58) tutkimuksen mukaan, hyväksytystä normista erottuva tapa tuoda ilmi omaa sukupuolta tuotti henkilölle heikommat mahdollisuudet tavoitella ja ylläpitää suosiota. Vähäisempää kykyä todistaa omaa kompetenssia seurasi heikompi asema ja taas huonommat mahdollisuudet kontrolloida ja alentaa muita ryhmän jäseniä (Huuki, 2002, s. 57–58). Huukin (2002, s. 57–58) mukaan yksilö on näin ollen tiukasti sidoksissa arvojärjestyksen periferiaan.

Väkivalta, suosio ja sukupuolen rakentaminen kietoutuvat toisiinsa moniulotteisesti (Huuki, 2002, s. 42). Mannisen (2010, s. 67) mukaan henkilön status/suosio määrittelee hänen arvoasemaansa vertaisryhmän hierarkiassa ja statusta (kuten myös valtaa) ansaitaan sekä uusinnetaan päivittäisissä käytännöissä. Manninen (2010, s. 67) kirjoittaa, että esimerkiksi pojan asemaa ryhmässä voivat määritellä hänen käytössään olevat sosiaaliset, fyysiset, intellektuaaliset, kulttuuriset sekä ekonomiset resurssit. Kuten aikaisemmin mainittiin, arvostetut ominaisuudet määrytyvät kuitenkin aina ryhmäkohtaisten normien mukaisesti (Salmivalli, 2005, s. 29). Huukin (2002, s. 45) tutkimuksessa suosion tavoittelu liittyi poikien sosiokulttuuriseen arkeen, jota ohjasi vallitseva hierakinen järjestys. Oma paikka osana vertaisryhmän hierarkiaa pyrittiin turvaamaan todistamalla oma kelvollisuus ja kompetenssi hyödyntämällä esimerkiksi väkivaltapuhetta ja väkivaltaa. Huukin (2002, s. 45) tutkimus osoitti, että suositussa asemassa olevat pojat pystyivät määrittelemään, mikä on arvostettua ja hyväksyttyä.

Nuorten (15–20-vuotiaiden) keskuudessa keskeisiä tekijöitä ryhmien muotoutumisessa ovat esimerkiksi pukeutuminen ja maine ”bailaajana” sekä porukat, joissa liikutaan koulun ulkopuolella (Lehtonen, 2003, s. 140). Toisaalta myös esimerkiksi näkyvästi tapahtuva liiallinen opis-

keluun panostaminen vaikuttaa heikentävästi asemaan hierarkiassa (erityisesti pojilla) (Lehtonen, 2003, s. 140). Luokan hierarkioiden rakentumisessa vaikuttavat esimerkiksi myös opettajien auktoriteetin haastaminen, ruumiillisuuteen liittyvät syyt (oman ja toisten kehon ”kunnollisuus” ja riittävät mitat puhuttelevat erityisesti yläkoulussa) sekä urheilusaavutuksilla kisailu (Lehtonen, 2003, 140, s. 225). Erityisesti pojilla hierarkioiden rakentumiseen vaikuttavat myös tappelut ja nahistelut (Lehtonen, 2003, s. 140.) Huukin (2002, s. 57–58) mukaan poikien harjoittama väkivalta on kuitenkin usein hyvin huomaamatonta ja hienovaraista. Hienovaraiseen väkivaltaan liittyvät yleensä alentava huumori, väkivallan uhka, ”leikitappelut”, toisten huiputtaminen sekä jopa tyttövihamielisyys ja homofobia (Huuki, 2002, s. 57–58).

Huukin (2002, s. 42) mukaan väkivaltaisen käytöksen pinnallinen toimintatapa tai syy voi olla mitä tahansa, mutta olennaista kiusatuksi tulemisessa on tapa, jolla muut näkevät henkilön sukupuoliolentona sekä hänen asemansa muiden silmissä oppilaiden sosiaalisessa järjestelmässä. Väkivalta asettuu kompetenssin todistamisen välineeksi, jonka avulla saavutetaan suosiota eli paikka vallitsevassa hierarkia järjestelmässä (Huuki, 2002, s. 46). Väkivallan harjoittajalla ei siis tarvitse olla henkilökohtaista kaunaa uhria kohtaan, vaan väkivalta toimii keinona vaikuttaa omaan asemaan suhteessa marginaalissa olevan henkilön asemaan hierarkiajärjestelmässä (Huuki, 2002, s. 46).

Ihmiset voisivat pyrkiä horjuttamaan sukupuolinormien tuottamia paineita tekemällä sukupuolta normista poikkeavalla tavalla, mutta henkilökohtaisena taisteluna tehtävä näyttäytyy hyvin uuvuttavana (West & Zimmerman, 1987; Lucal, 1999, s. 795). Jotta yksittäisen ihmisen ja erityisesti lapsen tai nuoren, ei tarvitsisi käydä tällaista uuvuttavaa taistelua yksinään, olisikin äärimmäisen tärkeää, että esimerkiksi koululaitos osallistuisi tähän taisteluun sekä nuoren puolesta että hänen kanssaan. Huuki (2016) painottaa, että ilman ohjausta vertaissuhteissa navigoimisesta, vallankäyttö voi päästä kehittymään kiusaamiseksi. Huukin (2016) mukaan vertaissuhteiden vinoumien varhainen tunnistaminen ja niitä korjaava toiminta auttaa aikuisia saavuttamaan läheisen vuorovaikutussuhteen lapsiin. Turvallinen kasvuympäristö takaa lapselle mahdollisuuden tasa-arvoisten ja eettisesti kestävien ihmissuhteiden rakentamiseen (Huuki, 2016).

## **2.4 Sukupuolisen häirinnän esiintyminen perusopetuksessa**

Tutkittua ja selväpiirteistä tietoa erityisesti sukupuolisen häirinnän esiintymisestä ei löydy esimerkiksi THL:n (2020) kouluterveyskyselyistä vuosilta 2017 ja 2019. Kouluterveyskysely ei tunnista selväpiirteisesti erikseen sukupuolista häirintää, vaan kertoo esimerkiksi oppilaiden

kokemasta seksuaalisesta häirinnästä, häiritsevistä kehon kommentoinnista tai seksuaalisesti häiritsevistä viestittelyistä (THL, 2017 & 2019). Kyselyn mukaan vuonna 2017 pojista 4,5 % oli kokenut seksuaalista häirintää vuoden aikana ja vuonna 2019 määrä oli 3,5 % (THL, 2017 & 2019). Tytöistä 3,6 % oli kokenut seksuaalista häirintää vuoden 2017 aikana ja vuoden 2019 aikana 4,4 %. Seksuaalista häirintää oli kokenut molempina vuosina yhteensä 4 % kyselyyn vastanneista oppilaista. Vuonna 2019 perusopetuksen 4. ja 5. luokkalaisista pojista ja tytöistä 4,4 % oli viimeksi kuluneen 12 kuukauden aikana kokenut häiritsevää kehon kommentointia tai seksuaalisesti häiritsevää viestittelyä (THL, 2017 & 2019). Tulkitsen, että THL:n kouluterveyskyselyistä (2017 & 2019) voidaan tehdä johtopäätös, että alakoululaiset kokevat seksuaalisen häirinnän lisäksi myös sukupuolista häirintää, koska ilmiöt esiintyvät usein samanaikaisesti ja seksuaaliseen häirintään viittaava käsitteistö voi sisällyttää itseensä myös sukupuolista häirintää.

Hill ja Kearl (2011) mukaan seksuaalinen häirintä voi alkaa jo alakoulussa, mutta sen esiintyvyys lisääntyy ylemmillä luokilla, kun oppilaat saavuttavat murrosiän. Granskog, Lahtinen, Laitinen ja Turunen-Zwinger (2018, s. 7) kirjoittavat, että perusopetuksen yläluokille siirryttäessä seksuaalisen häirinnän kokemukset lisääntyvät sekä samalla sukupuolittuvat. Tytöt kertovat kokeneensa poikia enemmän seksuaalista häirintää eli kehoa ja seksuaalisuutta loukkaavaa nimittelyä, arvostelua tai kiusaamista tai seksuaalista ahdistelua ja ehdottelua (Granskog, ym. 2018, s. 7). Hill ja Kearl (2011) mukaan seksuaalinen häirintä ei puolestaan yleensä käsittele alakouluikäisten keskuudessa seksiä, vaan lähinnä sukupuoli-identiteettiä (Hill & Kearl, 2011). Ymmärrän heidän ehdottavan, että sukupuolista häirintää saattaisi esiintyä nuoremmilla lapsilla enemmän, kuin seksuaalista häirintää. Lehtisen (2000, s. 104–105) tutkimuksessa jo päiväkotijä ja esikouluikäisten lasten kanssa ilmeni tilanteita, joissa lasten käytöksestä oli havaittavissa perinteistä sukupuolirooliajattelua, joka näyttäytyi esimerkiksi tyttöjä ja heidän osaamistaan alentavana puheena. Tutkimustulokset osoittivat, että lapset rakentavat aktiivisesti jo päiväkodin arjessa sosiaalista järjestystä, mikä ilmenee usein verbaalisina konflikteina (Lehtinen, 2000, s. 104–105).

Jokelan, Luopan, Hyvärisen, Ruuskan, Martelin ja Klemettin (2020) mukaan väestötason tietoa sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien nuorten hyvinvoinnista on tuotettu Suomessa toistaiseksi vähän. Jokela ym. (2020) tarkastelivat työpaperissaan heteronuurien ja sukupuoli-vähemmistöihin kuuluvien nuorien tuloksia cissukupuolisten nuorten tuloksiin THL:n vuoden 2019 kouluterveyskyselyssä. Jokela ym. (2020) mukaan sateenkaarinuoret kokivat useita kou-

lunkäyntiin liittyviä vaikeuksia, eivätkä he kokeneet olevansa kiinteä osa koulu- tai muuta yhteisöä yhtä usein kuin muut nuoret. Yksinäisyyden kokemukset olivat sateenkaarinuorilla moninkertaisesti yleisempiä kuin muilla ja valitettavasti myös väkivallan kokemukset olivat sateenkaarinuorilla merkittävän yleisiä (Jokela ym. 2020). Heidän mukaansa yli kaksi viidestä sateenkaarinuorista oli kokenut henkistä väkivaltaa vanhempien tai muiden huolta pitävien taholta, mitä tapahtui kaksi kertaa yleisemmin kuin muilla nuorilla (Jokela, ym. 2020). Erityisesti sukupuolivähemmistöihin kuuluvat nuoret kertoivat kokeneensa koulukiusaamista sekä fyysistä uhkaa ja heidän lisäksi myös muut sateenkaarinuoret kertoivat kokeneensa seksuaaliväkivaltaa kaksi kertaa muita nuoria useammin (Jokela ym. 2020). Jokelan ym. (2020) mukaan tuloksista käy myös ilmi, että sateenkaarinuoret saavat muita nuoria harvemmin apua ongelmiinsa hädän hetkellä.

Renoldin (2013) alakouluikäisiä koskevassa tutkimuksessa ilmeni, että sukupuolinormien kohtaamisen paine on vahvasti läsnä lasten elämässä. Erityisesti tytöt puhuivat häirinnästä ja syrjinnästä, joka oli lasten mukaan seurausta siitä, että henkilö toimi omaksi käsitetyn sukupuolinsuostensa vastaisesti (Renold, 2013). Robinsonin (2013) mukaan lapset, jotka toteuttavat sukupuoltaan sukupuolinormista poiketen koetaan usein ongelmallisiksi ja he kohtaavat usein syrjintää, häirintää ja pahoinpitelyä niin toisten lasten, kun myös aikuisten toimesta. Meyer (2008) puolestaan kirjoittaa, että tutkimusten mukaan sukupuolivähemmistöihin kuuluvat henkilöt sekä hlb-nuoret kohtaavat yleisemmin häirintää, mutta homofobisesta ja heteroseksistisistä ilmapiiiristä kärsivät myös oppilaat, joiden käytös koetaan erilaisena. Heidät voidaan erottaa joukosta syrjinnällä ja heitä voidaan häiritä homovastaisilla loukkauksilla (Meyer, 2008). Meyerin (2008) mukaan oppilas, joka haluaa puolustaa asemaansa heteronormatiivisessa sosiaalisessa järjestelmässä, on pakotettu osallistumaan heteroseksuaaliseen toimintatapaan/keskusteluun, joka sisältää moninaisia sukupuoleen perustuvan häirinnän muotoja.

Yhdysvalloissa vuonna 2001 tuotetun kyselytutkimuksen mukaan 91 % seksuaalivähemmistöihin kuuluvista oppilaista raportoi kuulevansa homofobisia kommentteja koulussa usein (Meyer, 2008). Erityisen huolestuttava tieto saatiin GLSEN (The Gay, Lesbian, and Straight Education Network) tutkimuksesta vuonna 2001, josta selvisi, että sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien nuorten mukaan opettajat eivät lähes koskaan puuttuneet homofobisiin kommentteihin (Meyer, 2008). Meyerin (2008) mukaan häirinnän estämiseksi ei ole olemassa pitkäjänteisiä ja tutkitusti toimivia keinoja/interventioita.



Granskog ym. (2018, s. 7) mukaan erityisryhmät kuten seksuaali- ja sukupuoli vähemmistöjen edustajat, ulkomaista syntyperää olevat, toimintarajoitteiset sekä kodin ulkopuolelle sijoitetut nuoret kokevat merkittävästi yleisemmin seksuaalista häirintää. Erityisryhmiin kuuluvat kokevat yleisemmin myös seksuaalista väkivaltaa (Granskog ym. 2018, s. 7). Erityisen huolestuttava huomio on, että merkittävä osa näistä nuorista kokee seksuaalista häirintää oppilaitoksissa (Granskog ym. 2018, s. 7). Granskogin ym. (2018, s. 7) mukaan suurin osa opiskelijoiden kokemasta seksuaalisesta häirinnästä tapahtuu kuitenkin koulun ulkopuolella tai esimerkiksi mobiilisti. Kyselyjen perusteella seksuaalista häirintää tapahtuu enemmän kuin seksuaalista väkivaltaa ja tekijä on useammin joku lapsi tai nuori kuin aikuinen (tai opettaja) (Granskog ym. 2018, s. 7).

Sukupuolen ja seksuaalisuuden parissa työskentelevät tutkijat ovat perustelleet tehokkaasti, että sukupuoli (biologinen ja sosiaalinen) ja seksuaalinen suuntautuminen ovat merkittäviä identiteettiä ja kokemusta määritteleviä tekijöitä, minkä vuoksi sukupuolinen häirintä on hyvin haitallista lapsen kehityksen kannalta (Meyer, 2008). Meyerin (2008) mukaan sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvä häirintä on kuitenkin normalisoitunut osaksi jokapäiväistä koulukulttuuria eikä sitä useinkaan kyseenalaisteta tai lähestytä kriittisestä tai feministisestä näkökulmasta. Myös Huuki (2002, s. 58) on todennut, että väkivaltainen toiminta voi legitimoitua osaksi normaalia kasvamiseen liittyvää prosessia, mikäli koulussa ei huomioida väkivallan konventionaalisia ja piilossa tapahtuvia muotoja.

## **2.5 Sukupuolitietoinen kasvatus ja häirinnän ennaltaehkäisy kasvattajan tehtävänä**

Opettajan työ on aina vahvasti sidoksissa yhteiskuntaan ja hän sitoutuu tehtävään, jota määrittävät lainsäädännöt, ohjeistukset ja opetussuunnitelmat (Niemi, 2006). Opetussuunnitelmassa todetaan, että Suomen perustuslain ja yhdenvertaisuuslain mukaan ketään ei saa asettaa ilman hyväksyttävää perustetta eri asemaan minkään henkilökohtaisen ominaisuuden takia (OPH, 2014, s. 14). Jokainen oppilas nähdään ainutlaatuisena yksilönä ja arvokkaana juuri sellaisena kuin hän on (OPH, 2014, s. 15). Oppilaiden hyvinvoinnin ja kasvatuksen edistäminen kuuluu kaikille koulun aikuisille, mikä tarkoittaa oppilas- ja opiskelijahuoltolain mukaan velvollisuutta häirintää ennaltaehkäisevään työhön sekä puuttumiseen häirintä- ja ongelmatilanteisiin (Granskog, Lahtinen, Laitinen, & Turunen-Zwinger, 2018, s. 18; OPH, 2014; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 1287/2013 § 2).

Opettaja on sitoutunut kasvatustehtävään, johon liittyy laajempi sivistysperspektiivi ihmisen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemisesta (Niemi, 2006). Opetustyössä painottuu usein tietopuolinen lähestyminen, mutta opettajan työ on aina myös kasvatustyötä, koska koulujen toimintakulttuuri sekä koulun aikuisten tapa toimia vaikuttavat oppilaiden arvoihin, asenteisiin ja tapoihin (Hämäläinen & Nivala, 2008; OPH, 2014, s. 26). Vuorovaikutuksen ja kielenkäytön mallien sekä sukupuoliroolien katsotaan siirtyvän oppilaille tässä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (OPH, 2014, s. 26). Koulun arjessa opetustyötä ja opiskeluhuollon velvoittama oppilaan hyvinvoinnista huolehtimista ei voida erottaa toisistaan (Ahtola, 2016).

Jääskeläisen, Hautakorven, Onwen-Human, Niittymäen, Pirttijärven, Lempisen ja Kajanderin (2015, s. 32) mukaan lasten on tärkeää kokea olevansa osa yhteisöä, joka edistää sukupuolten tasa-arvoa. Yhdenvertaisuus- ja tasa-arvolain mukaan opetuksen sekä opetusaineistojen tulee tukea lain toteutumista ja koulutuksen järjestäjällä on velvollisuus edistää yhdenvertaisuutta (OPH, 2014, s. 14; Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, § 6). Lain toteuttamisen turvaamiseksi oppilaitoksilla tulee olla suunnitelma siitä, millaisilla toimenpiteillä yhdenvertaisuutta edistetään (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, § 6). Perusopetuksen tehtävä on näin osaltaan ehkäistä syrjäytymistä ja eriarvoistumista (OPH, 2014, s. 18). Opetuksen todetaan olevan lähestymistavaltaan sukupuolitietoista ja työtapoja, oppimisympäristöjä sekä opetusmateriaaleja pyritään valitsemaan siten, että niiden avulla luodaan näkyvyyttä inhimillisen moninaisuuden arvostamiselle (OPH, 2014, s. 28). Oppilaita autetaan tunnistamaan omia mahdollisuuksiaan sekä rakentamaan omaa oppimispolkuaan ilman, että sukupuoleen sidotut roolimallit ohjailisivat valintoja (OPH, 2014, s. 18).

Perusopetus lisää oppilaiden tietoa ja ymmärrystä myös sukupuolen moninaisuudesta (OPH, 2014, s. 18). Koska seksuaaliseen suuntautumiseen ja sukupuoleen liittyvät identiteetit ja näiden hahmottaminen kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa peruskouluikäisenä, seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuudesta tulisi puhua arvostamaan sävyyn jo alakouluikäisten kanssa (OPH, 2014, s. 28; Karvinen, 2010, s. 125). Sukupuolen moninaisuudesta voidaan puhua lapsille suoraan ja avoimesti, koska se on arjessa ilmenevä normaali asia, jonka lapsi voi tunnistaa myös itsessään (Huuska & Karvinen, 2012, s. 47). Huuska ja Karvinen (2012, s. 47) painottavat, että mikäli sukupuolen moninaisuudesta ei puhuta lapsille osana tavallista elämää, lapsi saattaa oppia, ettei niistä asioista kuulu keskustella. Opetussuunnitelmassa painotetaan lapsen oikeutta oppia, että sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvistä asioista on lupa puhua, vaikka jokin niihin liittyvä aihepiiri voisikin tuntua hämmästyttävältä tai pelottavalta (OPH, 2014, s. 15). Asiatiedolla voidaan vähentää ennakkoluuloja ja erityisesti sukupuolen moninaisuuden

arkipäiväistäminen on kiusaamista ennaltaehkäisevää toimintaa (Huuska & Karvinen 2012, s. 48). Karvisen (2010, s. 125) mukaan aihetta voi lähestyä alakoulussa esimerkiksi käsittelemällä perheiden moninaisuutta ja niissä esiintyviä erilaisia sosiaalisia suhteita. Tärkeää aiheen käsittelyssä on suhtautua eri ilmiöihin hyväksyvästi ja normalisoiden (Karvinen, 2010, s. 126).

Perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle ja se ohjaa niiden puolustamiseen sekä ihmisarvon loukkaamattomuuteen (OPH, 2014, s. 14–15). Ihmisyyteen kasvussa koetaan väistämättömästi jännitteitä vallitsevan todellisuuden ja omien pyrkimysten välillä ja sivistykseen kuuluu taito käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti (OPH, 2014, s. 14–15). Sivistynyt ihminen pyrkii itsesääteilyyn sekä oikeaan toimintaan kaikkia ja kaikkea kohtaan (OPH, 2014, s. 14–15). Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista, mutta se vahvistaa myös heidän kunnioitustaan kulttuurista moninaisuutta kohtaan sekä edistää vuorovaikutusta kulttuurien välillä (OPH, 2014, 14–15). Asioita opitaan näkemään toisten elämäntilanteista käsin ja opetus antaa perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen sekä rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta (OPH, 2014, s. 14–15). Erityisesti arvokasvatuksen merkitys korostuu globaalissa maailmassa ja arvokeskustelu oppilaiden kanssa ohjaa heitä tunnistamaan kohtaamiaan arvoja sekä pohtimaan niitä kriittisesti (OPH, 2014, s. 14–15).

Turvallisia ja positiivisia vertaissuhteita rakentava kasvatus täytyy ymmärtää asiana, johon liittyy monia oppiainerajoja ylittäviä laaja-alaisia taitoja, suhde- ja seksuaalikasvatuksen tavoitteita sekä myös vuorovaikutus- ja tunnetaitojen opetusta. Seksuaalisen (ja sukupuolisen) häirinnän ehkäisy sisältyy aihealueena esimerkiksi terveystiedon, yhteiskuntaopin, liikunnan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteisiin ja sisältöihin (Granskogin ym. 2018, s. 22). Valitettavasti sukupuolisen häirinnän käsite ei kuitenkaan löydy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (OPH, 2014). Hakusanat seksuaali- ja seksuaalinen esiintyvät opetussuunnitelman perusteissa ympäristöopin opetuksen tavoitteissa vuosiluokilla 3–6 kohdassa S1 Minä ihmisenä (OPH, 2014, s. 241). Sisältöalueen S1 mukaan vuosiluokkien 3–6 ympäristöopissa käsitellään ihmisen kasvua ja kehitystä sekä opitaan ymmärtämään kehityksen ajankohtaisia muutoksia ja niiden yksilöllisyyttä (OPH, 2014, s. 241). Ihmisen lisääntymistä ja seksuaalista kehitystä käsitellään ikäkaudelle soveltuvasti ja opetus harjoittaa myös tunnistamaan oman mielen ja kehon viestejä sekä tiedostamaan omia tarpeita, ajatuksia, asenteita ja arvoja (OPH, 2014, s. 241). Myös tunnetaitojen (tunnistamisen, ilmaisun ja säätelyn) harjoittamisen tavoitteet mainitaan vuoden 2014 opetussuunnitelmassa monessa kohdassa (Mäkinen, 2018). Emotionaalinen kompetenssi onkin perusedellytys ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidoille (Laine & Aho, 2005). Gar-

nerin mukaan (2010) useat tutkimukset ovat osoittaneet, että tunnetaidot ovat yhteydessä sosiaalisen aseman kehittymiseen, kykyyn olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja ymmärtää heidän kokemustaan sekä tuntea empatiaa. Tutkimusten mukaan lapset, jotka kykenevät säätelemään tunteitaan välttääkseen vastakkainasettelut toisten kanssa ovatkin pidetympiä toisten lasten keskuudessa ja heidän ystävyys-suhteensa ovat terveellisempiä (Garner, 2010). Sosiaalisten tunteiden avulla opitaan myös normeja ja arvoja sekä kykyjä toimia ryhmässä (Kokkonen, 2017). Ryhmässä tunteet vaikuttavat yhtenäisyyteen ja selkeyttävät ryhmän sisäisiä rooleja sekä helpottavat sosiaalisissa tilanteissa rivien välistä lukemista, esimerkiksi liittyen ryhmän sisäisiin valtasuhteisiin (Kokkonen, 2017.) Tunnetaidoilla on näin ollen hyvin keskeinen osa ryhmädynamiikasta selviämisessä ja opettajan tehtävä on toimia työssään myös oppilaiden emotionaalisen ohjaajana (Iso-korpi, 2004; Karppinen & Pihlava, 2016).

Opetuksessa tarkastellaan myös hyvinvointiin ja turvallisuuteen kuuluvia ilmiöitä ja nuorille tarjotaan mahdollisuus pohtia seksuaalisuuteen liittyviä arvojaan, asenteitaan, identiteettiään ja minäkuvaansa (OPH, 2014, s. 15). Seksuaalikasvatuksessa eli ihmisen seksuaalisuuden kognitiivisia, emotionaalisia, sosiaalisia, vuorovaikutteisia ja fyysisiä näkökohtia tarkastelevassa kasvatuksessa käydään vuosien varrella läpi seksuaalioikeuksia sekä seksuaalisuuteen liittyviä eettisiä ulottuvuuksia (WHO & BZgA, 2010, s. 19; OPH, 2014, s. 15). Sukupuolittunutta häirintää ja kiusaamista on mahdollista ennaltaehkäistä opettamalla oppilaita tunnistamaan sitä omassa ja toisten käyttäytymisessä, mutta myös opettamalla vastustamaan vertaisilta tulevia paineita (Jääskeläinen, ym. 2015, s. 32). Huuki (2016) ehdottaa, että lasten kanssa pohdittaisiin ja opiskeltaisiin yhdessä esimerkiksi tyttö- ja poikakulttuurien kirjoittamattomia sääntöjä sekä niiden ristiriitoja ja lapsiryhmien sosiaalista dynamiikkaa. Tällaisia taitoja voidaan opettaa esimerkiksi seksuaalikasvatuksen alueella turvataitokasvatuksessa, jossa opitaan myös hahmottamaan ja kunnioittamaan omia sekä muiden ihmisten rajoja (Aaltonen, 2012, s. 83). Seksuaalikasvatukseen liittyvät asiat ovat seksuaalisuutta loukkaavaa häirintää ja väkivaltaa ennaltaehkäisevää toimintaa (OPH, 2014, s. 15). Oppilaita voidaan ohjata tunnistamaan sukupuoleen liittyviä odotuksia ja heitä voidaan auttaa ymmärtämään, että omaa toimintaa ei tarvitse rajoittaa normien mukaisesti (Jääskeläinen ym. 2015, s. 28). Mitä tulee sukupuolinnormeihin, termi ”normi” esiintyy opetussuunnitelmassa kuitenkin vain yhden kerran vuosiluokkien 3–6 elämäntutkimuksen opetuksen tavoitteissa, joiden sisällöissä perehdytään normin ja arvon käsitteisiin sekä pohditaan yhdenvertaisuutta, hyvää elämää ja onnellisuutta (OPH, 2014, s. 254).

Turvataidot mainitaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokkien 1–2 ja 3–6 osilta ympäristöopin opetuksen tavoitteiden sisältöalueissa kohdassa S2 (OPH, 2014, s. 132,

241). Vuosiluokilla 1–2 opitaan turvataidoista, turvallisuusohjeista sekä niiden perusteluista (OPH, 2014, s. 132). Lisäksi harjoitellaan yhteistyötaitoja, erilaisissa ryhmissä toimimista, arjen käyttäytymistapoja, fyysisen kokemattomuuden kunnioittamista, avun hakemista ja kiusaamisen ehkäisyä (OPH, 2014, s. 132). Vuosiluokilla 3–6 opitaan puolestaan selittämään erilaisia arjen tilanteita ja ilmiöitä sekä tunnistamaan ja puolustamaan omia oikeuksia (OPH, 2014, s. 154, s. 241). Sukupuolisen häirinnän ennaltaehkäisyyn kannalta on merkittävää, että harjoiteltaviksi kirjatuihin taitoihin mainitaan erityisesti turvallisuuden edistäminen fyysisen ja henkisen koskemattomuuden sekä kiusaamisen ehkäisyyn osa-alueilla (OPH, 2014, s. 241). Fyysisen ja henkisen koskemattomuuden turvataitojen harjoittaminen mainitaan tässä muodossaan perusopetussuunnitelman opetussuunnitelman perusteissa 2014 yhden kerran. Toinen merkittävä harjoiteltavaksi kirjattu taito koskee kykyä toimia erilaisissa yhteisöissä (OPH, 2014, s. 241). Suunnitelman mukaan opetuksessa tulee pohtia erilaisten vuorovaikutustilanteiden sekä yhteisöjen merkitystä hyvinvoinnille (OPH, 2014, s. 241).

Seksuaalinen häirintä mainitaan opetussuunnitelmassa (OPH, 2014, s. 280) yhden kerran vuosiluokkien 7–9 kohdalla, kun puhutaan yhteisön jäsenenä kasvamisesta. Kohdassa puhutaan oppilaiden yksilöllisistä kehityseroista, poikien ja tyttöjen erilaisesta kehitysrytmistä sekä niiden vaikutuksesta koulutyöhön (OPH, 2014, s. 280). Opetussuunnitelman (OPH, 2014, s. 280) mukaan oppilaita ohjataan ymmärtämään omaa kehitystään ja heitä rohkaistaan hyväksymään itsensä sekä ottamaan vastuuta itsestään, läheisistään ja ympäristöstään. Tavoitteena on tukea oppilaita yhteisöllisyyteen, joka ei hyväksy minkäänlaista seksuaalista häirintää, kiusaamista, rasismia tai muuta syrjintää (OPH, 2014, s. 280). Suunnitelmassa todetaan, että hyvistä käytöstavoista ja yhteisistä pelisäännöistä sopiminen yhdessä huoltajien ja oppilaiden kesken edistää koulutyön onnistumista ja luo turvallisuutta (OPH, 2014, s. 280). Samat tavoitteet yhteisön jäseneksi kasvamisesta soisi kirjattavan myös vuosiluokkien 1–6 osalta.

Sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevän opetuksen perustelun kannalta on myös merkittävää, että vuosiluokille 4–6 sijoittuvan yhteiskuntaopin tavoitteissa kirjataan, että oppilaiden kanssa pohditaan yksilön vaikutusmahdollisuuksia lähiyhteisönsä turvallisuuteen ja viihtyvyyteen, opitaan ihmisoikeuksista, tasa-arvosta ja yhdenmukaisuudesta sekä tutustutaan Suomen eri vähemmistöryhmiin ja kulttuureihin (OPH, 2014, s. 261). Lasten tietoisuutta ja aktiivista toimijuutta voitaisiinkin lisätä kannustamalla heitä tällaisiin pohdintoihin sukupuolesta, vallasta sekä marginaalisuudesta (Huuki, 2016). Tutustuminen ihmisoikeuksiin, yhdenvertaisuuteen sekä lasten oikeuksiin mainitaan toisaalta myös monessa muussa kohdassa perusopetussuunnitelmaa

aina sen arvoperustasta oppiainekohtaisiin tavoitteisiin (OPH, 2014). Vuosiluokilla 3–6 ihmisoikeuksien, lasten oikeuksien ja tasa-arvoisuuden tunteminen korostuvat erityisesti laaja-alaisen osaamisen osa-alueissa L2 ja L7 (OPH, 2014, s. 155–156).

Sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevän opetuksen toteutusta tukevat erityisesti perusopetuksen laaja-alaiset osaamistavoitteet. Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tahdon, asenteiden, arvojen, taitojen ja tietojen kokonaisuutta, jotka huomioidaan oppiaineiden sisällöissä ja tavoitteissa (OPH, 2014; Mäkinen, 2018). Osaamisella viitataan tässä yhteydessä kykyihin käyttää taitoja ja tietoja tilanteeseen soveltuvasti ja opetussuunnitelmassa painotetaankin, että siihen, kuinka oppilaat hyödyntävät taitojaan ja tietojaan vaikuttavat ne arvot ja asenteet, joita he ovat omaksuneet sekä heidän oma tahtonsa toimia (OPH, 2014, s. 20). Opetussuunnitelmassa tuodaan myös esiin, kuinka laaja-alaisen osaamisen tarve on lisääntynyt maailman muuttuessa ja kansalaisena toimiminen edellyttää nykyään osaamista, joka on tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää (OPH, 2014, s. 20).

Ylitapio-Mäntylä (2012, s. 185) kirjoittaa, että sukupuolittuneiden käytäntöjen purkaminen vaatii pedagogisten menetelmien uudelleen ajattelua ja työn kehittäminen alkaa arjen tilanteiden arvioimisesta ja ihmisten erojen huomioimisesta. Yksittäisten lasten väkivaltaisen toiminnan korjaaminen ei ole riittävä keino puuttua lasten välisiin vallankäytön vinoumiin, vaan työssä tarvitaan sukupuoleen, valtaan ja muihin sosiaalisiin kategorioihin liittyvää ajattelua sekä sellaista kasvatuskulttuuria, jossa hierarkisoivat normit ja vallan mekanismit tiedostetaan sekä kyseenalaistetaan (Huuki, 2016). Opettajat voivat hyödyntää pedagogista osaamistaan siinä, että erilaiset näkökulmat sukupuoleen ja seksuaalisuuteen pääsevät luokkatilanteessa esille yhdenvertaisesti ja tasa-arvoisesti, arvottamatta ja arvostelematta (Vilkkä, 2011, s. 164). Jääskeläinen ym. (2015, s. 18) mukaan opettajien on tiedostettava stereotyyppisiä sukupuolikäsityksiä, jotka ilmenevät käytöksessä, asenteissa sekä siinä, kuinka oppilas kohdataan yksilönä. Näennäisesti sukupuolineutraali toiminta tai puhumattomuus sukupuolesta ja sen vaikutuksista voi johtaa piilossa tapahtuvaan epätasa-arvoon (Jääskeläinen, ym. 2015, 18). *Sukupuolitietoisessa kasvatuksessa* opettaja tiedostaa omat käsityksensä sukupuolesta ja sukupuolen moninaisuudesta (Jääskeläinen, ym. 2015, 18). Sukupuolitietoinen opettaja pyrkii tunnistamaan ja purkamaan sukupuolittavia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia rakenteita sekä huomaamaan yksilöllisyyden jokaisessa oppilaassa (Jääskeläinen, ym. 2015, 18). Käsitteellä sukupuolitietoinen tarkoitetaan siis taitoa tunnistaa arkisessa toiminnassa ja puhetavoissa eri sukupuoliin kulttuurisesti ja sosiaalisesti liitettyjä oletuksia, käsityksiä ja ennakkoluuloja (THL, 2020). Jääskeläisen

ym. (2015, s. 52) mukaan sukupuolitietoisessa toimintakulttuurissa ei ole häirinnän sivustaseuraajia, vaan myös oppilaat uskaltavat sekä osaavat puuttua häirintää sekä puolustaa häirittyä.

Sukupuolten tasa-arvoa rakennetaan johdonmukaisesti ja sukupuolitietoisuus vaikuttaa kaikessa toiminnassa aina oppilaan arvioinnista, ohjaukseen ja oppimateriaalin käyttöön (Jääskeläinen, ym. 2015, s. 18). Jääskeläisen ym. (2015, s. 19) mukaan käsitteitä sukupuolitietoinen opetus ja sukupuolisensitiivinen opetus käytetään osin synonyymeina. *Sukupuolisensitiivisyydellä* tarkoitetaan taitoa huomata kasvatuksessa sukupuolittuneita käytäntöjä. Sillä viitataan myös taitoon tarkastella sukupuolta sekä biologisten että sosiaalisten ja kulttuuristen määritelmien mukaan (Ylitapio-Mäntylä, 2012, s. 26). Vilkkä (2011, s. 164) kirjoittaa, että seksuaalikasvatukseen ja häirintään liittyvässä keskustelussa tarvitaankin entistä enemmän esimerkiksi kulttuurien tapatuntemusta. Kulttuurisensitiivisen tyttötyön vastaava ohjaaja Wekesa (2019) kirjoittaa, että kulttuurisensitiivistä työtä seuraa sama vaatimus, kuin intersektionaalista feminismiä. Opettajan tulee tunnistaa ja tunnustaa ihmisten välisiä eroja sekä epätasa-arvoisuuksia (Wekesa, 2019). Kulttuurisensitiivisessä seksuaalikasvatuksessa tämä tarkoittaa Wekesan (2019) mukaan avoimuutta esimerkiksi siitä, miten nuori kokee seksuaalisuutensa ja mitä käsitteitä, tietoa tai kokemuksia nuorella on. Tämän lisäksi avoimen tarkastelun tulee yltää myös suhteessa niihin yhteisöihin ja kulttuureihin, joihin nuori kokee kuuluvansa (Wekesa, 2019).

Puhuttaessa tasa-arvon ja sukupuolittuneiden käytäntöjen huomioimisesta, puhutaan myös tasa-arvokasvatuksesta (Ylitapio-Mäntylä, 2012, s. 27). Tasa-arvokasvatuksella viitataan kasvattajan työn kehittämiseen ja lapsen kasvun tukemiseen näkökulmaa vaihdellen ja kyseenalaistaen arjen tuttuja käytäntöjä (Ylitapio-Mäntylä, 2012, s. 27). Vallankäytön sekä valtavien tunteiden tunnistaminen ja näkyväksi tekeminen on ensimmäinen askel kohti väkivallatonta kasvatuskulttuuria (Huuki, 2016). Huuki (2016) painottaa, että aikuisten tulee tiedostaa vallan mekanismeja tyttö- ja poikakulttuureissa. Heidän tulee tietää arvostetun poikuuden ja tyttöyden tavoitteluun liittyvistä paineista sekä muunlaisista tekijöistä, jotka luovat hierarkioita lasten välillä (Huuki, 2016). Tällaisia tekijöitä ovat Huukin (2016) mukaan esimerkiksi ikä, uskonto, etnisyys, erityisen tuen tarve ja sosiaalinen kerrostuneisuus. Kuten aikaisemmin todettiin, tällaisten ihmisten välisten hierarkioiden tunnistamista voidaan kutsua intersektionaalisuudeksi.

Saresman (2018, s. 32) mukaan intersektionaalisuutta voi toteuttaa opetuksessa esimerkiksi toimintatavoissa, oppimateriaalissa sekä näkökulmien valinnassa. Intersektionaalisuus lähtee liikkeelle erojen ja niihin liittyvien valta-asemien tunnistamisesta, mutta koska kaikki hierarkiset

erot eivät ole näkyviä, erilaisuuden tunnistaminen sekä arvostaminen vaatii opettajalta herkkyyttä (Saresma, 2018, s. 32). Saresman mukaan (2018, s. 32) omien lähtökohtien ja etuoikeuksien tiedostaminen on hyvä lähtökohta opettajan herkkyydelle, mikä voi osaltaan avata näkökulmaa muidenkin erojen havaitsemiselle. Huukin (2016) mukaan pedagogisena perustana tulisi toimia ihmisten erojen kunnioittava kohtaaminen. Intersektionaalisen lähestymistavan lisäksi työssä voitaisiin hyödyntää feminististä pedagogiikkaa, koska sen perimmäinen tavoite tulee eron etiikasta, joka korostaa erojen kunnioittavaa kohtaamista (Naskali, 2010, s. 287). Samanlaistamisen, normaalistamisen sekä kahtiajakoiseen kategoriaan asettamisen sijaan, feministisessä pedagogiikassa pyritään kehittämään teoreettisia välineitä ja kasvatuskäytäntöjä, jotka mahdollistaisivat monimuotoiset sukupuoli- ja seksuaali-identiteetit (Naskali, 2010, s. 287). Yksittäinen opettaja ei voi muuttaa usein rakenteellisiin syihin perustuvia epätasa-arvoisuuksia eikä näitä ongelmia ratkaise myöskään yksistään feministinen intersektionaalinen pedagogiikka, mutta herkkyys eroille ja epätasa-arvoisuuksille tarjoaa mahdollisuuden muutokselle (Saresma, 2018, s. 32).

Ojalan (2018, s. 20) mukaan feministisen pedagogiikan ytimessä on aina kysymys siitä, miten opetus olettaa kohteensa. Sama ajatus on myös normikriittisessä pedagogiikassa, jossa pyritään irtautumaan vallitsevista normeista ja tekemään tällä tavoin näkyväksi rakenteellisia normatiivisuuksia, jotka tuottavat syrjivää vallankäyttöä (Ojala, 2018, s. 21). Suhonen (2018, s. 59–60) argumentoi, että ”normikriittisyyden” sijaan, meidän kannattaisi kuitenkin puhua selkeästi tavoitteestamme eli *alistamista tai syrjintää vastustavasta pedagogiikasta* tai *feministisestä pedagogiikasta*. Tavoitteen selkeä nimeäminen on parempi lähestymistapa, koska normit toimivat myös syrjinnän vastustamisen välineinä, eikä termi ”normikriittisyys” avaa samalla tavalla syrjinnän ongelmaa kuin esimerkiksi käsitteet cis- tai heteronormatiivisuus (Suhonen, 2018, s. 59–60). Suhonen (2018, s. 59–60) selittää näkemystä sillä, että (hetero)normatiivisuus on pikemminkin asenne, kuin normi, koska syrjivä asenne voi mennä muutoin hyväksytyn normin edelle.

Opettajat voivat työllään tukea lasten kasvua ihmisyyteen, jossa moninaisuutta kunnioitetaan, ymmärretään ja arvostetaan (Meyer, 2019, s. 229). Onnistuakseen opettajan on pystyttävä antamaan lupa ihmisten moninaisuudelle (Kilpiä, 2011, 262). Tasa-arvo osaava opettaja on sukupuolitietoinen sekä moniarvoisesti taitava ihminen, joka kykenee kohtaamaan monenlaisia arvoja toisissa ihmisissä (Isosomppi, 2010, s. 161; Jääskeläinen ym. 2015, s. 18; Vilka, 2010, s. 148). Jääskeläisen ym. (2015, 18) mukaan hyvä opettaja pyrkii irtautumaan ennako-oletuksistaan ja huomaamaan ihmisten välisiä eroja sekä epätasa-arvoisuuksia. Toisin sanoen, hyvä opet-



taja toimii työssään intersektionaalisesti. Hyvän opettajuuden vaatimusten kirjo on laaja ja opettajat ovat haastavan tehtävän edessä pyrkiessään toteuttamaan sukupuolitietoista tasa-arvokasvatusta ympäristössä, jonka rakenteet ja käytännöt voivat edelleen sisältää piiloisia heteronormatiivisia käytäntöjä (Syrjälä & Kujala, 2010, s. 38).

### **3 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen toteutus**

#### **3.1 Tutkimustehtävä**

Pro gradu-tutkielman tavoitteena on selvittää luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvien teemojen käsittelystä alakouluikäisten lasten kanssa. Tutkielma pyrkii lisäämään ymmärrystä luokanopettajien käytännön mahdollisuuksista ja tavoista käsitellä ennaltaehkäisevästi vertaissuhteissa tapahtuvaa sukupuolista häirintää alakouluikäisten lasten kanssa. Lisäksi tutkielmalla pyritään kehittämään ymmärrystä siitä, millaisena tehtävänä sukupuolisen häirinnän käsittely lasten kanssa näyttäytyy luokanopettajille.

Tutkielmassa pyritään vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten sukupuolinen häirintä näyttäytyy luokanopettajille ilmiönä ja käsittelyn kohteena lasten kanssa?
2. Millainen tehtävä sukupuolisen häirinnän käsittely lasten kanssa on luokanopettajille?
3. Miten sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevää opetus- ja kasvatustyötä voitaisiin tukea?

#### **3.2 Menetelmälliset lähestymistavat**

Pro gradu-tutkielma on lähestymistavaltaan laadullinen empiirinen tutkimus, joka perustuu kvalitatiiviselle tutkimusperinteelle tyypillisesti ihmisten subjektiivisten kokemusten ja näkemysten tarkasteluun (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020). Tarkasteltavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään tutkittavien henkilöiden näkökulmasta, mikä tarkoittaa, että tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita heidän kokemuksistaan, ajatuksistaan, tunteistaan sekä niistä merkityksistä, joita ihmiset antavat tutkimuksen kohteelle (Juuti & Puusa, 2020). Tämä pro gradu-tutkielma on monimenetelmällinen tapaustutkimus, joka sopii parhaiten kvalitatiivisten tapaustutkimusten jaotelussa toimintatutkimuksen tutkimusperinteen alle (Syrjälä, Syrjäläinen, Ahonen & Saari, 1994, s. 16–17). Toiminnallinen tapaustutkimus ymmärretään pro gradu-tutkielmassa empiirisenä tutkimuksena, jonka tavoitteena on tarkastella syvällisesti ajankohtaista ilmiötä sille ominaisessa kontekstissa hyödyntäen useita erilaisia tietolähteitä (Piekkari & Welch, 2020). Tutkielmassa tavoiteltiin ainutkertaista opettavaa tilannetta, jonka avulla voitaisiin oppia tuntemaan tarkemmin käsiteltävän ilmiön eli alakoulun kontekstissa tapahtuvan sukupuolisen häi-

rinnän ennaltaehkäisevän käsittelyn yleisiä piirteitä (Syrjälä, ym. 1994, s. 23). Aineistontuotannossa pyrittiin syvälliseen tarkasteluun asetelmalla, jossa tutkittavat osallistuivat aluksi tutkijan järjestämään ilmiötä käsittelevään oppituntiin. Oppituntien jälkeen luokanopettajat haastateltiin hyödyntäen puolistrukturoitua teemahaastattelua. Ilmiön syvällisen ymmärtämisen tueksi tutkija toteutti välittömästi oppituntien jälkeen myös kirjallisen autoetnografian, jossa kuvaillaan omaa subjektiivista kokemusta ilmiöön osallistumisesta.

Sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevä kasvatus- ja opetustyö ei ole yksiselitteisesti jotakin tiettyä toimintaa, vaan se täytyy ymmärtää asiana, johon liittyy laaja-alaisesti erilaisten tietojen ja taitojen harjoittamista sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista. Näin ol-  
len aiheesta keskustelu ilman konkreettista yhteyttä käsiteltävään ilmiöön voi olla haastavaa. Toiminnallisessa tapaustutkimuksessa yhdistyvät samanaikaisesti sekä käytäntö että tutkimus, mikä mahdollistaa, että tarkasteltavaan ilmiöön saadaan luotua yhteys sille ominaisessa kontekstissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 46). Tällöin hankalasti hahmottuvaa ilmiötä päästään aidosti tarkastelemaan. Haastattelun onnistumisen eli tiedon tuotannon kannalta on tärkeää, että osallistujat pääsevät luomaan yhteyden tutkittaviin teemoihin tai vähintään tulevan haastattelun aiheisiin (Tumo & Sarajärvi, 2018, s. 86). Toisaalta ihmiset eivät välttämättä ole halukkaita osallistumaan tutkimukseen, jos heillä ei ole ymmärrystä siitä, mistä tutkimuksessa on kyse (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 86). Onnistuneen tiedontuotannon saavuttamiseksi pro gradu-tutkielmassa päädyttiin monimenetelmälliseen toiminnalliseen tapaustutkimukseen, jossa tietoa voidaan tuottaa myös laajemmasta kokonaisuudesta, koska valittu tilanne on esimerkki jostakin suuremmasta joukosta, josta se erottuu omaksi kokonaisuudekseen (Syrjälä, ym. 1994, s. 14).

Pro gradu-tutkielmaan osallistuville tuotettiin tutkittavaa ilmiötä ainutkertaisesti kuvaava tilanne, jonka avulla tutkittavat pääsivät käsiksi tutkittavaan ilmiöön ja saivat tukea ajattelulleen. Johdatellessaan tutkittavan ilmiön pariin, toiminnallinen tapaustutkimus mahdollistaa niin tutkittaville, kuin myös tutkijalle oppimiskokemuksia oman työn reflektion kautta (Juuti & Puusa, 2020; Syrjälä, ym. 1994, s. 35). Toimintatutkimukselle tyypillisesti pro gradu-tutkielmassa tutkija osallistui tutkimusprosessiin oppijana yhdessä muiden toimijoiden kanssa (Juuti & Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 96). Tutkijan ja tutkimuksen tiedonantajien aktiivinen yhteinen toiminta korostaakin, kuinka myös sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ovat tärkeässä osassa tutkimuksen tiedonhankintaa (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 93). Tutkittavan ja tutkijan roolit eivät eroa toisistaan juurikaan ilmiön käsittelyyn johdattelevan tilanteen aikana ja pro gradu-tutkielmassa ainut erottava tekijä tutkittavan ja tutkijan välillä oli tutkijan vahvempi rooli osal-

listujien saattamisessa ilmiön pariin (Syrjälä, ym. 1994, s. 14). Tutkija ei kuitenkaan toimi tilanteessa tutkittaville opettajana tai asiantuntijana, vaan hän havainnoi tilannetta tutkittavien tavoin ja on aktiivisesti mukana omine subjektiivisine kokemuksineen (Syrjälä, ym. 1994, s. 14).

Toiminnallisen tapaustutkimuksen avulla voidaan tuottaa tietoa tutkittavien subjektiivisista kokemuksista ja käsityksistä tutkittavasta ilmiöstä (Tienari ja Kiriakos, 2020). Tutkijan aktiivisen osallistumisen ansiosta myös hänen subjektiivisen kokemuksensa kuvailu saattaa tuottaa yhteisön sisältä sellaista tietoa, joka voisi muuten jäädä kertomatta esimerkiksi siitä syystä, että aiheesta on vaikea puhua ääneen (Tienari ja Kiriakos, 2020). Koska tutkijan subjektiivisen kokemuksen tarkastelu saattaa tuottaa tutkimuksen kannalta arvokasta tietoa, tutkimusaineistoa rikastettiin ammentamalla inspiraatiota autoetnografisesta lähestymistavasta.

Tienarin ja Kiriakosin (2020) mukaan autoetnografia on tutkimusote, jota yhdistetään tyypillisesti toimintatutkimukseen. Autoetnografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja analysoida systemaattisesti tutkijan henkilökohtaisia kokemuksia ilmiön ymmärtämiseksi (Tienari & Kiriakos, 2020). Tutkija vaikuttaa näin ollen tutkimuksen prosessiin ja löydöksiin jakamalla oma-kohtaisen kokemuksensa yhteisöön (ja ilmiöön) osallistumisesta (Tienari & Kiriakos, 2020). Autoetnografia voi olla muodoltaan esimerkiksi evokatiivista tai analyttistä autoetnografiaa (Tienari & Kiriakos, 2020). Molemmat autoetnografisen tutkimuksen muodot perustuvat tutkijan subjektiivisen kokemuksen kuvailuun ilmiöön osallistumisesta, mutta evokatiivisessa tutkimusotteessa irtisanoudutaan usein akateemisen kirjoittamisen vakiintuneista säännöistä (Tienari & Kiriakos, 2020). Tutkimuksen tekemisen muodot eroavat toisistaan myös siinä, että evokatiivisessa autoetnografiassa luotetaan hyvin kerrotun tarinan voimaan, kun taas analyttisessä autoetnografiassa pyritään teoretisoimaan tutkijan omia kokemuksia osoittaen yhteyksiä aikaisempaan tutkimukseen (Tienari & Kiriakos, 2020).

Autoetnografista tutkimusotetta hyödynnetään pro gradu-tutkielmassa toiminnallista tapaustutkimusta täydentävänä tutkimusotteena, joka tuo tutkijan kokemuksen osaksi aineistoa. Tutkijan reflektion toivotaan rikastuttavan tutkielman ensisijaista tutkimusaineistoa eli luokanopettajien haastatteluja. Tutkielmassa toteutettu autoetnografia sijoittuu autoetnografisen tutkimusperinteen jaottelussa evokatiivisen autoetnografian ja analyttisen autoetnografian välimaastoon (Tienari & Kiriakos, 2020). Ensinnäkin tutkielman raportoinnissa noudatetaan akateemisen kirjoittamisen ja julkaisemisen vakiintuneita käytäntöjä (Tienari & Kiriakos, 2020). Toiseksi tutkielmassa pyritään saavuttamaan syvällistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä tarkastelemalla

tutkijan reflektiota yhdessä luokanopettajien haastatteluiden kanssa sekä luomalla vuoropuhelua tutkimusaineistojen ja aikaisemman tutkimustiedon välille.

Tutkijan autoetnografiassa kuvailtiin kirjallisesti omaa kokemusta ilmiöön osallistumisesta tuomalla huolellisesti esiin erityisesti epifanioita eli ahaa-elämyksiä, jotka kuvaavat kokemuksia tai hetkiä, jotka tutkija koki pysäyttävänä tai tunteita herättävänä (Tienari & Kiriakos, 2020). Luokanopettajan uraa aloittelevan tutkijan henkilökohtaisen kokemuksen tarkastelu syventää tutkielmassa ymmärrystä siitä, millaisia ajatuksia, tunteita sekä haasteita tutkittavan aiheen opetus voi herättää opettajassa. Monimenetelmällisen lähestymistavan avulla tutkielmassa pyritään tuomaan esiin samassa kokemuksessa syntyneitä erilaisia variaatioita. Pro gradu-tutkielman lähtökohdat ovat vahvasti tutkittavien reflektiivisissä tuotoksissa tutkittavasta ilmiöstä.

### 3.3 Aineiston tuotanto ja tutkimusaineisto

Yllä kuvatun mukaisesti aineistontuotanto koostui haastatteluista ja niitä edeltäneistä reflektointia tukeneista opetustuokioista. Aineistontuotannon suunnittelutyö lähti liikkeelle taidelähtöisen opetustuokion suunnittelutyöstä. Ideoinnin tukena toimi Suomen akatemian rahoittama tutkimushanke Taidelähtöiset menetelmät alakoululaisten sukupuolen ja vallan kietoumien käsitteilyssä 2019–2023, jonka osana pro gradun -tutkimuksen aineistontuotanto myös toteutettiin (<https://www.oulu.fi/naistutkimus/node/62796>). Tukea ideointiin haettiin myös Renoldin ja yhteistyökumppaneiden (2019) *Primary Agenda* julkaisusta. Tutkittavaa ilmiötä kuvaava tilanne eli tutkijan toteuttama oppitunti suunniteltiin osaksi koulun normaalia toimintaa ja se vastaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita (OPH, 2014). Oppitunnin lähestymistapa sai inspiraatiota feministisestä pedagogiikasta, jossa pyrkimyksenä on korostaa ihmisten välisten erojen kunnioittavaa kohtaamista (Naskali, 2010, s. 287).

Tutkielmalle haettiin tutkimuslupa Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluilta, mikä myönnettiin 7. lokakuuta 2020. Tutkielmaan osallistuneet luokanopettajat ja heidän oppilaansa rekrytoitiin lähettämällä laajasti eri peruskouluihin viidennen ja kuudennen luokan opettajille sekä kyseisten oppilaitosten rehtoreille sähköpostitse kutsuja aineistotuotantoon osallistumisesta. Sähköpostissa ilmoitettiin selkeästi tutkielman tavoitteet sekä siihen liittyvän oppitunnin sisältö. Kutsu sisälsi lisäksi pro gradu-tutkielman tutkimussuunnitelman, oppitunnista laaditun tuntisuunnitelman sekä tutkimushankkeen kautta saadut ja soveltuvilta osin muokatut luokanopettajien tutkimuslupahakemukset ja tietosuojailmoituksen. Tutkimuslupahakemukset lähetet-

tiin osallistujiksi ilmoittautuneille luokanopettajille sähköpostitse. Kaikilta tutkielmaan osallistuneilta pyydettiin kirjallinen suostumus osallistumiseksi. Koska aineistontuotanto ulottui oppitunnille, niin myös oppilailta ja heidän virallisilta huoltajiltaan pyydettiin suostumus tutkielmaan osallistumisesta.

Pro gradu-tutkielman tutkimusaineistoon haastateltiin yhteensä kolmea luokanopettajaa. Heistä kaksi toimi viidennen luokan opettajana ja yksi kuudennen luokan opettajana. Kaikki haastateltavat olivat osallistuneet uransa aikana johonkin opettajille tarkoitettuun täydennyskoulutukseen. Haastateltavien mukaan heidän kouluissaan oli moninainen ja monikulttuurinen oppilas-aines. Moninaisuus saattoi ilmetä kouluissa esimerkiksi oppilaiden kehitysvammaisuutena tai perheiden rakenteissa, mikä vaihteli aina sateenkaariperheistä erilaisiin uusperheisiin. Monikulttuurisuus näkyi kouluissa perheiden moninaisuutena, mutta myös maahanmuuttajataustaisuutena. Opettajien mukaan oppilasaine saattoi olla haastavaa ja eräs opettajista kertoi luokkansa vaativan usein alkuopetusluokan kaltaista huolenpitoa. Lisäksi haastateltavat kertoivat, että heidän kouluissaan esiintyi toisinaan seksuaalista ja sukupuolista häirintää.

Tutkielman aineistotuotanto toteutettiin Pohjois-Pohjanmaalla loka-marraskuun vaihteessa vuonna 2020. Haastattelujen pohjalle haluttiin yhteinen tuokio, joka toimisi keskustelun ja yhteisen reflektion tukena. Yllä esitettyjen perustelujen lisäksi yhteinen tuokio koettiin hyödylliseksi, koska oman työn ymmärtämisen voidaan katsoa alkavan refleктоimalla ja pohdiskelemalla omia käytännön kokemuksia (Syrjälä, ym. 1994, s. 35). Kaikki haastateltavat osallistuivat luokkansa kanssa tutkijan toteuttamaan oppituntiin, joka oli kestoltaan noin 90 minuuttia. Oppitunnit sisälsivät taidelähtöisiä menetelmiä, joiden avulla käsiteltiin toiminnallisesti sukupuolen moninaisuutta, sukupuolinormeja sekä sukupuolista häirintää. Oppitunneilla hyödynnettiin taidelähtöisiä lähestymistapoja, koska luovien menetelmien katsotaan tukevan lasten kommunikointia (Huuki, 2016). Esimerkiksi Renold (2018, s. 50) on havainnut positiivisia tuloksia luovan taiteen käytöstä hankalien asioiden, kuten seksuaalisen väkivallan käsittelystä nuorten kanssa. Myös kaikki tutkielmaan osallistuneet opettajat kokivat taidelähtöisyyden hyödylliseksi keinoksi käsitellä sukupuoleen liittyviä teemoja, koska piirtäminen vaikutti vapauttavan lasten ilmaisua ja osoitti, miten oppilaat ymmärsivät sukupuolta käsitteenä.

Oppitunnin tavoitteena oli herättää oppilaiden välille keskustelua ja pohdintaa sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta sekä kunnioittamisesta vuorovaikutuksessa. Oppitunnit sisälsivät väittämällä toteutetun aloituksen, jonka jälkeen oppilaat suunnittelivat ja piirsivät ryhmissä tyt-

töä tai poikaa esittävän hahmon, joka johdatteli keskusteluun sukupuolinormeista ja stereotyyppioista. Seuraavaksi oppitunnilla siirryttiin käsittelemään sukupuolisen häirinnän ilmiötä oppilailta tulevien huomioiden avulla. Oppilaat pohtivat ja kirjoittivat pareittain post-it lapuille erilaisia ongelmia/haasteita, joita kuka tahansa saattaisi heidän mielestään joutua kohtaamaan tehdessään jotakin (sukupuoli)normista poikkeavaa. Tämän jälkeen post-it laput käytiin anonyymisti läpi opettajan ja tutkijan johdolla. Oppitunti päättyi visuaaliseen yhteenvetoon käsitellyistä asioista, jossa oppilaat pohtivat millaista käytöstä ihmisiltä toivottaisiin.

Jokaisen oppitunnin yhteydessä opettajat jäivät opetustilanteissa hieman taka-alalle. Heidän jättäytymistään saattoi selittää oppilaiden osallistaminen tutkimukseen, jolloin opettajat pyrkivät niin sanotusti pysymään poissa lasten tekemisen tieltä. Toisaalta opettajat pääsivät kuulemaan oppilaiden keskusteluja ja he kaikki osallistuivat toisen aktiviteetin läpikäymiseen, jossa käsiteltiin oppilaiden kokemuksia sukupuolisesta häirinnästä. Oppitunnin vetovastuun jäädessä tutkijalle, opettajat saivat tilaa keskittyä oppitunnin aikana omiin ajatuksiinsa aihepiirin käsitteystä lasten kanssa.

Koska pro gradu-tutkielman aineistontuotanto toteutettiin osana laajempaa hanketta, oppitunneilta tuotettiin osallistujien luvalla myös videokuvaa sekä äänityksiä. Kyseisiä aineistoja ei hyödynnetty pro gradu -tutkielmassa, koska niiden ei katsottu tuovan tutkimustehtävän kannalta oleellista sisältöä. Oppilaiden tutkimuslupien pyytämisestä oli hyötyä myös pro gradu-tutkielman kannalta, koska tutkija pystyi valokuvaamaan oppitunneilla syntyneitä kuvallisia materiaaleja ja hyödyntämään niitä tutkielmassa havainnollistavina välineinä. Lupien ansiosta luokanopettajat saattoivat myös kokea voivansa puhua vapaammin oppitunnilla tekemistään havainnoista.

Luokanopettajien haastatteluista yksi toteutettiin heti oppitunnin jälkeen ja kaksi muuta sitä seuraavana päivänä. Haastattelut olivat keskimäärin noin tunnin mittaisia ja ne toteutettiin rauhallisessa tilassa. Haastatteluissa luokanopettajat reflektoivat kokemuksiaan oppitunnin aiheiden käsittelystä lasten kanssa sekä pohtivat aiheiden käsittelyn toteutusta myös omassa opetuksessaan. Pro gradu-tutkielmassa hyödynnettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua, jossa tutkija ohjaa keskustelua asettamallaan kysymyksillä, mutta pyrkii pidättäytymään keskustelun liiallisesta ohjailusta (Puusa, 2020). Metodologisesti teemahaastattelu korostaa ihmisten tulkintoja asioista sekä heidän niille antamiaan merkityksiä ja sitä, kuinka merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88).

Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa edettiin etukäteen valittujen teemojen sekä niihin liittyvien tarkentavien kysymysten avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87). Pro gradu-tutkielmassa haastatteluja edeltävä oppitunti toimi puolistrukturoitua teemahaastattelua ohjaavana teemana. Teemahaastattelun etuna on, että kysymyksiä voitiin tarvittaessa syventää haastattelutavan vastauksien perusteella (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 88) mukaan on tutkijasta kiinni, toteutetaanko haastattelu kaikille haastateltaville samanlaisena vai tehdäänkö siihen muutoksia. Tässä tutkielmassa tutkija pyrki kehittämään tarkentavia kysymyksiään jokaiseen haastatteluun, mutta haastattelujen runko pysyi tästä huolimatta melko samanlaisena. Haastattelut erosivat toisistaan luonnollisesti vallitsevan kontekstin, haastattelua edeltäneen oppitunnin tapahtumien sekä tutkittaviin liittyvien seikkojen seurauksena. Teemahaastattelujen toteutukset voivat vaihdella aina lähes avoimesta haastattelusta hyvin strukturoituun haastatteluun ja haastattelut erosivat osaksi myös näiltä osin, koska haastattelut puhuttelivat osallistujia eri tavoin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88).

Teemahaastattelun tavoitteena on pyrkiä saavuttamaan tutkimukselle merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävän mukaisesti ja kaikissa haastatteluissa pyrittiin kysymään samoja tarkentavia kysymyksiä, vaikka toisinaan hieman erilaisessa järjestyksessä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88). Haastattelussa esitetyt kysymykset pyrittiin laatimaan niin, että haastateltavilla ei tarvinnut olla teoreettista tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja tutkija pystyi huomioimaan myös tilanteessa vallitsevan kontekstin sekä tutkittavaan liittyviä seikkoja (Puusa, 2020). Luokanopettajien haastattelut kuunneltiin ja litteroitiin sanatarkasti viikon sisällä haastattelujen pitämisestä marraskuussa 2020. Litteroitua haastattelua kertyi yhteensä 70 sivua.

Luokanopettajien haastattelujen lisäksi tutkimusaineisto koostui myös tutkijan/nuoren opettajan kirjallisesta reflektioista jokaiselta oppitunnilta. Tutkijan vapaamuotoinen autoetnografia toteutettiin välittömästi jokaisen pidetyn oppitunnin jälkeen. Omaa kokemusta pyrittiin kuvailemaan mahdollisimman tarkasti tuoden esiin epifanioita. Kirjoittamiseen käytettiin yleensä aikaa noin puolesta tunnista tuntiin. Kirjoituksessa ei kiinnitetty juurikaan huomiota muotoseikkoihin. Tekstiä luotiin sitä mukaa, kun ajatuksia syntyi sekä intuition että pohdinnan seurauksena. Autoetnografiselle tutkimukselle tyypillisesti kirjallista tuotosta ei pyritty siistimään jälkikäteen (Tienari & Kiriakos, 2020). Tutkijan reflektiota syntyi yhteensä 19 sivua.



### 3.4 Aineistojen analyysi

Pro gradu-tutkielman aineistoille toteutettiin sisällönanalyysi ja laadullisen tutkimusperinteen tapaan analyysin tavoitteena oli tulkita, kuvailla ja ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020). Sisällönanalyysi syntyi monien mutkien ja erehdysten yhtälöstä, jotka kuitenkin toimittivat tärkeää osaa johdatellessaan työtä kohti sen lopullisia tuloksia. Ennen analyysiprosessin aloitusta listasin ylös joitakin omia ennakkokäsityksiäni: sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevä työ ei ole aina tavoitteellista, vertaissuhteissa tapahtuvan sukupuolisen häirinnän ilmiötä ei juurikaan käsitellä lasten kanssa alakoulussa ja sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvien teemojen opetus herättää opettajissa monenlaisia tunteita.

Puusan, Juutin ja Aaltion (2020) mukaan laadullisen aineiston analysoiminen kytkeytyy kiinteästi jo aineiston hankintaan, koska tutkijan läsnäolo aineiston hankinnassa aloittaa samalla aineiston analysoinnin. Tutkijan kiinteä läsnäolo sekä osallistuminen aineiston luomiseen korostavatkin sitä, kuinka tutkijan näkemykset aineistosta alkoivat muodostumaan jo aineiston keruun aikana. Puusan (2020) mukaan sisällönanalyysi kietoutuu lähtemättömästi tulkintaan sekä perustuu päättelyyn, jossa empiirisestä aineistosta yritetään saavuttaa käsitteellisempi ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Pro gradu-tutkielman aikana tulkintaa tapahtui koko analyysiprosessin ajan ja aineiston analyysi ei noudattanut aina orjallisesti sisällönanalyysin tyypillisiä vaiheita, vaan analyysin eri vaiheet tapahtuivat osaksi myös samanaikaisesti (Puusa, 2020). Jatkoisin tulkintojen tekemistä tietoisesta päätöksestä opettajien haastatteluista, jonka jälkeen toistin saman prosessin omalle reflektiolleni. Analyysin kirjallinen läpikäyminen alkoi luonnollisesti jo haastattelujen litteroimisesta, jonka jälkeen se jatkui niiden tarkalla lukemisella ja sisältöihin perehtymisellä sekä pyrkimyksellä ryhmitellä aineistoa kategorioihin/luokkiin (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020).

Juutin ja Puusan (2020) mukaan laadullinen tutkimus voi olla aineistolähtöistä, jolloin tutkimuksessa hyödynnetään aineistossa esiintyviä käsitteitä, sanoja ja lauseita. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan kuitenkin myös hyödyntää teorian ja aineiston välille luotua vuoropuhelua, mikä näkyy aineiston tuotannossa, suunnittelussa, analysoinnissa ja tulkinnassa (Juuti & Puusa, 2020). Pro gradu-tutkielmassa hyödynnettiin vahvasti itse aineistosta nousevia lauseita, mutta teorian ja aineiston välinen vuoropuhelu oli läsnä. Prosessin alussa nimitin analyysiä aineistolähtöiseksi sisällönanalyysiksi, mutta hankkimani teoreettinen viitekehys vaikutti aineiston analyysin toteuttamiseen vähintäänkin tiedostamattomalla tasolla jo aineiston keräämisen aikana ja näiden tietojen vaikutus jatkui myös siinä vaiheessa, kun aineistoa ryhdyttiin aktiivisesti

tulkitsemaan (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020). Jossain määrin aineiston analysointi oli siis alusta alkaen lähempänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, jossa teoria toimii analyysia ohjaavana välineenä, mutta analyysi ei kuitenkaan pohjaudu suoraan teoriaan eikä analyysi ole aikaisempaa teoriaa testaavaa, vaan uusia ajatusuria aukovaa (Tuomi ja Sarajärvi 2018, s. 109).

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 122) mukaan ennen analyysin aloittamista tutkijan tulisi määrittellä analyysiyksikkö, joka voi olla esimerkiksi yksittäinen sana tai ajatuskokonaisuus, joka sisältää useita lauseita. Tarkan analyysiyksikön määrittely tuntui hankalalta, mutta mietin tutkimustehtävää eli kysyin, miten sukupuolista häirintää käsitellään ja millaisena tehtävä näyttäytyy opettajille. Tarkempana analyysiyksikkönä toimi lopulta käytännössä löyhästi lause, ”sukupuolisen häirinnän ennaltaehkäisy”. Tässä vaiheessa tunnistin siis asiat, joista tutkimus on kiinnostunut, jonka jälkeen nimesin jokaisen luokanopettajan numerolla ja merkitsin haastattelut eri väreillä. Seuraavaksi lähdin etsimään haastatteluista tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Samalla, kun etsin sopivia alkuperäisilmaisuja ja karsin pois epäolennaisuuksia, pyrin myös pelkistämään valitsemiani alkuperäisilmaisuja varoen, etteivät sisältö ja sanoma muuttuisi. Yrityksestä huolimatta en onnistunut pelkistämään kaikkia virkeitä mielekkäästi muuttamatta sanomaa, joten kuljetin mukana myös melko pitkiä lainauksia.

Aloitin samaa asiaa kuvaavien ilmauksien ryhmittelyn eli klusteroimisen jossain määrin jo pelkistämisvaiheessa, mutta vein luokittelun loppuun käytyäni läpi kaikki haastattelut (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Puusan, Juutin ja Aaltion (2020) mukaan havaintojen luokittelu on jo itsessään aineiston tulkitsemista ja viime kädessä luokkien nimeäminen on aina tutkijan tuottamaa tulkintapäätöstä. Tyypittelyn seurauksena alkoi siis syntyä monia erilaisia alaluokkia, joita aloin nimeämään luokkien sisältöä kuvaavilla käsitteillä tai lauseilla (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Pyrin työssäni etsimään samanlaisuuksia ja erilaisuuksia muodostamieni alaluokkien välillä ja käsitteellistin niitä lopulta sopivien yläluokkien ja pääluokkien alle (Tuomi ja Sarajärvi 2018, s. 114–115). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 125) mukaan aineiston klusteroimisen katsotaankin olevan jo osa tätä abstrahointiprosessia, jossa valikoidulle tiedolle luodaan teoreettisia käsitteitä.

Analyysin kaikissa vaiheissa on tärkeää ottaa huomioon, että tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127). Tutkittavien näkökulman säilyttäminen olikin erittäin tärkeä tavoite tutkielman onnistumisen kannalta ja pyrkimys sen säilyttämiseen näkyy selvästi luokkien nimeämisessä sisältöä kuvaavilla käsitteillä.

Lopputuloksena syntyi useita aineiston sisältöjä kuvailevia erilaisia luokitteluja, joista mielestäni keskeisimpiä havainnollistan tässä yhteydessä taulukoilla.

**Taulukko 1.** Luokanopettajien toteuttama sukupuolisen ja seksuaalisen häirinnän ennaltaehkäisy.

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokka
Välitön puuttuminen häirintään sen tapahtuessa eli akuutin tilanteen hoito. Välitön häirintään puuttuminen oppilaan ohjauksen keinoin.	Välitön puuttuminen sukupuoliseen tai seksuaaliseen häirintään.	Luokanopettajan toiminta sukupuolisen ja seksuaalisen häirinnän ennaltaehkäisijänä.
Arjen tilanteissa tapahtuva seksuaalikasvatus. Suunniteltu seksuaalikasvatus/turvataitokasvatus. Oppilaan omanarvontunteen tukeminen opetuksessa. Ihmisoikeudet ja yhdenvertaisuus opetuksessa. Vertaissuhteiden käsittely opetussisällöissä. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetus.	Sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevä opetustyö.	
Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden huomioiva kasvatuspuhe. Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden huomioiva toiminta.	Sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevä kasvatustyö. (Siirtyy lopulta toisen yhdistävän teeman alle).	

Käsitteellistin opettajien kuvailemaa toimintaa ja opetusta, jonka seurauksena heidän toteuttamansa sukupuolisen ja seksuaalisen häirinnän ennaltaehkäisy jakautui nopeasti sekä puuttumiseen, että aihepiirien käsittelyyn oppitunneilla opetuksen ja ohjauksen avulla. Erottelusta huolimatta kutsun kaikkea toimintaa yhteisesti ennaltaehkäiseväksi, koska sovellan tutkielmassa Laitisen, Haanpään, Francken ja Lahtisen (2020) kanssa jakamaani näkökulmaa siitä, että samoin kuin heidän kuvailemassaan kiusaamisen vastaisessa työssä, ei myöskään sukupuolisen (ja seksuaalisen) häirinnän vastaisessa työssä voida täysin erottaa toisistaan siihen puuttumista tai sen ehkäisemistä. Luokittelen ja käsittelen häirintään puuttumista sekä ennaltaehkäisevää opetus- ja kasvatustyötä tässä yhteydessä kuitenkin myös erikseen, koska ne ovat toimintoja,

joita vaativat opettajalta erilaista sitoutumista eivätkä ne välttämättä toteudu johdonmukaisesti yhdessä. Ajattelen, että samoin kuin kiusaamisen vastaisessa työssä yhden toiminnan toteutuminen ei vähennä toisen tarvetta.

Toinen luokittelu, jonka haluan tässä yhteydessä nostaa esiin, liittyy opettajien kokemuksiin haasteisiin ja aihepiirin käsittelyn herättämiin tunteisiin. Kyseinen luokittelu toi esiin erilaisia piirteitä, joita sukupuolisen häirinnän käsittely lasten kanssa sai opettajien kokemuksissa. Opettajien kokemuksia kuvaileva luokka nousikin tulokannan kannalta keskeiseen asemaan.

**Taulukko 2.** Luokanopettajien kokemuksia aihepiirin käsittelyn haasteista ja sen herättämistä tunteista.

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat	Yhdistävä luokka
Oppilaiden ristiriidan kokemus/lasten lähtökohtien huomioiminen.	Oppilaan kohtaaminen.	Luokanopettajille mahdollisia haasteita toteuttaa ammattiin kuuluvia vastuita ja hyvää ammattietiikkaa.	Luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä sukupuoleen sekä seksuaalisuuteen liittyvien teemojen käsittelystä lasten kanssa.
Oman osaamisen kehittäminen. Oman toiminnan arviointi ja työn kehittäminen. Työn hoitaminen vastuullisesti. Rehellisyyden ja sitoutumisen haaste.	Opettajan suhde työhön.		
Työterveys ja hyvinvointi. Usko omaan ammattitaitoon.	Opettajan mielenterveys ja itsetunto.		
Opettajien käsityksiä lapsen ikätasoiselle kehitykselle soveltuvasta opetuksesta. Opettajien käsityksiä sukupuolitietoisesta opetuksesta.	Pedagogiset käsitykset.		
Omasta osaamisesta tai ajattelutavasta johtuvat tunteet. Oppilaiden herättämät tunteet.	Tunnetilat, jotka haastavat sukupuolisen häirinnän käsittelyä lasten kanssa.	Opettajan tunteet sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvien teemojen käsitelyssä.	

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat	Yhdistävä luokka
Oppilaiden herättämät tunteet (voivat motivoida käsittelemään aiheita/herätellä kulttuurista tiedostamista/sensitiivisyyttä)	Tunnetilat, jotka tukevat sukupuolisen häirinnän käsittelyä lasten kanssa.		

Muita haastatteluista syntyneitä pääluokkia olivat: Koulun toimintatavat häirinnän ennaltaehkäisyssä, koulukohtaisia haasteita sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvien teemojen käsittelyssä, valtakunnallisia haasteita, näkökulmia oppitunnilta (jossa eräs yläluokka koskee oppitunnilla koettuja haasteita), opettajien koulutus ja osaaminen, luokanopettajien käsityksiä häirinnästä ilmiönä lasten arjessa, sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvien teemojen käsittelyä tukevia tekijöitä sekä sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvien teemojen käsittelyä tukevat tekijät luokanopettajien kertomana.

Sisällönanalyysi toteutettiin samalla tavalla myös tutkijan autoetnografioille ja syntynyt luokittelu kuvataan taulukossa 3.

**Taulukko 3.** Tutkijan reflektion abstrahointi.

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat
Onnistumiset. Haasteet.	-	Taidelähtöisyys opetuksessa.
Tunteita herättävät oppisisällöt. Hankalat tunteet. Positiiviset tunteet.	-	Oppitunnin herättämät tunteet.
Tiedollinen osaaminen. Sukupuolisensitiivinen puhe. Opettaja johtoinen opetus.	Oma osaaminen.	Oppitunnilla kohdatut haasteet.
Lapsen sensitiivinen kohtaaminen.	Oppilaan kohtaaminen.	
Kollegojen arvot ja suhtautuminen. Lasten vanhempien arvot ja suhtautuminen. Oma arvomaailma.	Opettajan arvomaailma ja yhteisön tuki.	
Itsetuhoisuus aiheena.	Oppilaiden haastava aiheavaus.	
Sukupuolinen häirintä. Sukupuoli ja seksuaalisuus.	-	Opettajan käsityksiä lasten pohjatiedoista.

Alaluokat	Yläluokat	Pääloukat
Vapaus olla oma it-sensä/omanarvontunne. Lasten valveutuneisuus. Kiusaaminen.		

Luokiteltuani aineiston lähdin kirjoittamaan analyysiani ”auki” eli pyrin tarkastelemaan aineiston sisältöä sekä tuottamiani käsitteellisiä merkityksiä tarkemmin suhteessa teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin. Uskollisuuteni aineistolle johti kuitenkin lähinnä kattavaan läpileikkavaan kuvaukseen käsitellyistä asioista. Työn ”välivaihe” ei kuitenkaan ollut turha, vaan ”läpileikkauksessa” empiirinen aineisto jäsenyi edelleen tulkintaa varten ja opettajien haastatte- luista nousi esiin muutamia uusia teemoja työn analyttisiksi juonteiksi. Poimin aluksi ”läpi- leikkauksesta” jo olemassa olevia teemoja, jotka koskivat luokanopettajien käsityksiä häirin- nästä ja sen ennaltaehkäisystä sekä ennaltaehkäisyä tukevia tekijöitä. Uudet teemat havaittiin, kun luokkien sisältöjä tarkasteltiin suhteessa tutkimuskirjallisuuteen. Uusi tulkinta käsitteellisti selkeämmin, mistä tulokset kertoivat. Alkuperäisten luokittelujen muuttamiselle ei nähty tar- vetta tutkijan ymmärryksen kannalta, vaan osa alkuperäisistä pää- ja yläluokista yksinkertaisesti siirtyi uusien käsitteellistävien teemojen alle.

**Taulukko 4.** Sukupuolisen häirinnän ennaltaehkäisevää käsittelyä tulkitseva uusi ryhmittely.

Ristiriidat lapsen lähtökohtia huo- mioivassa opetus- työssä	Aihepiirin ennalta arvaamattomuuden vaikutukset	Luokanopettajan herkkyyden tunnistaa erilaisia lähtökohtia	Sisäiset ja ulkoiset tekijät aihepiirien käsittelyssä
<p>Luokanopettajille mahdollisia haasteita toteuttaa ammattiin kuuluvia vastuita ja hyvää ammattietiik- kaa.</p> <p>Sukupuolista häirin- tää ennaltaehkäisevä kasvatustyö.</p> <p>Luokanopettajien kä- sityksiä häirinnästä ilmiönä lasten ar- jessa.</p>	<p>Oppitunnilla koetut haasteet.</p> <p>Luokanopettajille mahdollisia haasteita toteuttaa ammattiin kuuluvia vastuita ja hyvää ammattietiik- kaa.</p>	<p>Sukupuolista häirin- tää ennaltaehkäisevä kasvatustyö.</p> <p>Luokanopettajien kokemuksiä ja käsi- tyksiä sukupuoleen sekä seksuaalisuu- teen liittyvien tee- mojen käsittelystä lasten kanssa.</p>	<p>Luokanopettajien kokemuksiä ja käsi- tyksiä sukupuoleen sekä seksuaalisuu- teen liittyvien tee- mojen käsittelystä lasten kanssa.</p> <p>Sukupuolista häirin- tää ennaltaehkäisevä kasvatustyö.</p> <p>(Pääloukasta valta- kunnallisia haas- teita), yläluokka si- dosryhmien yhteis- työhön vaikuttavat tekijät.</p>

Kiteytyneiden johtopäätösten valossa lähdin avaamaan tulkintaani yhdistämällä tutkimuskirjallisuutta saavuttamaani tietoon. Poimin sekä haastatteluiden että reflektioiden alkuperäisistä ilmaisuista sopivia lainauksia avaamaan päättelyäni. Yhdistin myös oman reflektioni tutkimusta läpäiseväksi orientaatioksi. Haastattelut ja tutkijan reflektiot esitetään tutkielmassa rinnakkain, jotta niissä esiintyviä mahdollisia yhtäläisyyksiä ja variaatioita pystytään kuvaamaan selkeästi. Lainauksien katsotaan lisäksi tukevan tutkijan tuottamia tulkintoja ja niiden toivotaan havainnollistavan lukijalle, kuinka aineistoja tarkasteltiin myös suhteessa toisiinsa. Reflektion tarkan kuvailun toivotaan lisäävän myös luotettavuutta siitä, että tutkija todella koki kuvailemiaan asioita.

Tutkimuksen teoreettiset johtopäätökset syntyivät asetelmasta, jossa tulkintoja peilattiin työn teoreettiseen viitekehykseen (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020). Uusien yhdistävien teemojen tulkinta suhteessa tutkimuskirjallisuuteen tuotti johtopäätöksiä, jotka vastasivat toiseen tutkimuskysymykseen. Vastaus kolmanteen tutkimuskysymykseen syntyi puolestaan tulkitsemalla pääluokkaa, johon olin luokitellut sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvien teemojen käsittelyä tukevia tekijöitä sekä tukemalla omia johtopäätöksiäni opettajien mainitsemilla työtä tukevilla tekijöillä. Vastauksia keinoihin tukea opettajien työtä oli kuitenkin mahdollista johtaa myös tulkitsemalla ensimmäisessä ja toisessa tutkimuskysymyksessä esiin nousevia haasteita.

## 4 Tulkintaa ja tuloksia sukupuolisen häirinnän ennaltaehkäisystä alakoulussa

Pro gradu-tutkielman tulokset esitetään asetettujen tutkimuskysymyksien esitetyssä järjestyksessä. Lopuksi keskeisimmistä tuloksista tehdään vielä tiivistävä yhteenveto, jonka yhteydessä tutkija esittää pohdintaansa tuotetuista johtopäätöksistä.

### 4.1 Luokanopettajien käsityksiä häirinnästä ja sen ennaltaehkäisystä.

Ensimmäinen tutkimuskysymys kysyy, miten sukupuolinen häirintä näyttäytyy luokanopettajille ilmiönä ja käsittelyn kohteena lasten kanssa. Aloitan käsittelyn selvittämällä, kuinka luokanopettajat vaikuttivat käsittävän sukupuolisen häirinnän ilmiönä lasten arjessa ja miten se toisaalta vaikutti heidän ymmärrykseensä ilmiöstä käsittelyn kohteena lasten kanssa. Tämän jälkeen siirryn selvittämään, miten sukupuolinen häirintä näyttäytyi opettajille käsittelyn kohteena käytännön työssä.

#### 4.1.1 Luokanopettajien käsityksiä häirinnästä käsiteltävänä ilmiönä lasten arjessa

Luokanopettajilla oli arjen kohtaamisten kautta syntynyt käsitys sukupuolisesta häirinnästä, mutta rajaveto seksuaalisen ja sukupuolisen häirinnän välille saattoi kuitenkin olla häilyvää. Tuloksien perusteella voidaan myös argumentoida, että opettajien käsitykset lasten kyvyistä vastustaa heteronormatiivisia ajattelumalleja saattavat vaikuttaa siihen, kuinka tarpeelliseksi aikuiset kokevat aihepiirien ennaltaehkäisevän käsittelyn lasten kanssa.

Renoldin (2002) tavoin pro gradu-tutkielmaan haastatellut opettajat käsittivät sukupuolisen ja seksuaalisen häirinnän osana lasten normaalia arkea, jossa lasten paineet toteuttaa pakollista heteroseksuaalisuutta näyttäytyvät erilaisina häirinnän muotoina kuten nimittelynä tai syrjintänä.

*Homottelu ja lesbottelu on asioita mihin joutuu palaamaan niinku jatkuvasti, ja samoin niinku kaiken näköinen niinku ulkonäköön tai ominaisuuksiin kohdistuva arvostelu. (Opettaja 2).*

*Mutta kyllä niitä arjessa aina sillon tällön, onhan niitä viikottain ellei jopa päivittäin joku pikku tilanne, --yleensä näissä kaveri asioissa, --luokan omassa whatsappissa--, --häijyäkin kieltä ja on saatettu jotakin haukkua ja syrjiä, --on se kuitenkin niillekin tuttua et ei ne missään ihan pum-pulissa oo, vaikka ne ei täällä ääneen puhu eikä hauku. (Opettaja 1).*



Opettaja 1 oli ollut huolissaan erityisesti musiikkia harrastavien poikien vaarasta tulla leimatuksi ”soittajapojaksi”. Huolimatta siitä, että opettajat tunnistivat ilmiön laajasti osana lasten arkea, esimerkiksi opettaja 1 vaikutti ymmärtäneen häirinnän ilmiön käsittelyn lähinnä fyysisen tapahtuman käsittelynä:

*Ja siitä seksuaalisesta häirinnästä on puhuttukin jotain, mutta yhtä lailla toi henkinen, --mullakin oli sillon vähän ennen, kun sä tulit, --vähän semmonen vääristynyt kuva, --aattelin et se on siitä seksuaalisesta häirinnästä et se oli menny opellakin sekasin, --nyt tavallaan siitä asiasta osais jotakin kertoa, että mitä se on, --pääsi vähän niinku alkuun, et sai sitä, vähän uusia näkökulmia. (Opettaja 1).*

Seksuaalisen häirinnän ilmiön käsittely turvataitojen opetuksen kautta oli opettajalle käsiteltävänä ilmiönä tuttu, mutta emotionaalisen väkivallan muodon eli sukupuolisen häirinnän ilmiön käsittely ei vaikuttanut olevan yhtä tunnettua (Meyer, 2008).

Bragg, Renold, Ringrose ja Jackson (2018) kirjoittavat, että perinteisesti ajatellun sukupuolen kaksijakoisuuden purkaminen ja sukupuolen moninaisuus eivät ole uusia ilmiöitä, mutta sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus ovat tulleet lähiaikoina erityisesti esille erilaisilla areenoilla kuten esimerkiksi populaarikulttuurissa. Renold, Bragg, Jackson ja Ringrose (2017) tutkimuksessa kävi ilmi, että nuorten mielestä heidän sukupolvensa on aikaisempia hyväksyvämpi, mitä tulee sukupuolen moninaisuuteen ja tasa-arvon kysymyksiin. Samalla tavalla myös Bragg ym. (2018) tutkimuksessa nuoret määrittelivät itsensä edistyneemmiksi kuin aikaisemmat sukupolvet ja seksuaalivähemmistöjen oikeudet näyttäytyivät nuorten silmissä ”modernina”. Renold (2017) ja Bragg ym. (2018) tutkimuksiin osallistuneiden tavoin myös osa tämän tutkielman haastateltavista korosti uusien sukupolvien kehittyneisyyttä:

*Se on tietty sukupolvi opettajissakin, joka nauraa näille asioille ja vähän vähättelee, et sit se uusi viisaampi sukupolvi, --tälläkin sano joku oppilas siitä, että aattelee niin vanhanaikaisesti jos on jotain vanhempaa sukupolvea, niin se on kyllä ihan meissä aikuisissakin pitää paikkansa...--Nykyikäivän nuoret on kartalla asioista ja he tietää niinku mikä on oikein ja mikä ei (Opettaja 3).*

*Sitten monesti, ku jotenkin aattelee et ne on semmosia itsestään selviä asioita, --ku tavallaan aattelee, että kaikki on tässä samassa veneessä, että ei oo tyttöjen ja poikien juttuja, --vaikka vertaa minunkin omaa lapsuuteen ni ei sillon kovin moni (tyttö) pelannut vielä jalkapalloa, ainaakaan missään seurassa. (Opettaja 1).*

Nuoremman sukupolven avoin, hyväksyvä ja yhdenvertainen suhtautuminen sukupuoleen ja seksuaalisuuteen näyttäytyi opettajien ajattelussa jonkinlaisena itsestään selvänä lähtökohtana. Renold ym. (2017) mukaan ilmiössä voikin olla perää. Lasten ja nuorten ajattelussa ja tavassa oppia sukupuolen merkityksiä on saattanut tosiaan tapahtua muutoksia (Renold ym. 2017). Toisaalta esimerkiksi Renold ym. (2017) haastatteluista kävi ilmi trendi, jonka perusteella voidaan ajatella nuorten antaneen niin sanottuja ”oikeaksi” määriteltyjä vastauksia sukupuolten yhdenvertaisuudesta. Samoin myös tässä tutkielmassa eräs opettajista pisti merkille, että koulussa annetut opit välittyivät lasten puheista oppitunnin aikana:

*Toki siel on vahva koulukunta meillä, et niinku ollaan omia itsejämme, ja se niinku korostu. (Opettaja 2).*

Tällaisen ”oikeiden vastausten” antamisen trendin voisi ehdottaa antavan opettajille mahdollisesti hieman harhaanjohtavan ja jopa todellisuutta kehittyneemmän kuvan lasten ajattelusta ja asennoitumisesta. Sen lisäksi, että opettajat ehkä uskoivat uuden sukupolven kykyyn vastustaa heteronormatiivisia ajattelumalleja, niin haastatteluista vaikutti välittyvän myös ajatus siitä, että heteronormatiivisista ajattelumalleista aiheutuvat ongelmat eivät vaikuttaneet heidän oppilaidensa keskuudessa, koska he olivat niin tiedostavia tai mahdollisesti siksi, että koulussa kyettiin torjumaan tehokkaasti normatiivista ajattelua.

*Täs on kuitenkin aika semmosia kypsiäkin poikia tai semmosia ihan fiksuja, -- ei semmonen niin rehently, mitä ehkä joskus niinku varhaisteini iässä on, että aika silleen kypsästi ajattelevia, -- tässä ei kauheesti oo ehkä semmosta haukkumista, eikä semmosta niinku sukupuolellista syrjintää sillai, et ei oo tarvinnu niinku puuttua kovin usein, --he mulle aika mukavasti kertoo, jos joku on tehnyt jotakin väärää. (Opettaja 1).*

*Tavallaan semmonen stereotyyppinen ajattelu niin ei semmosta minusta hirveesti täällä oo, nää oppilaat on niin fiksuja myös, että ne kyllä siitä asiasta sanoo. Lapset kun ne tulee meidän kouluun, niin ne alusta asti oppii semmosen yhdenvertaisen ajattelun, että ei oo mitään tiettyä normia, --että mä en tiedä törmätäänkö me enää niin semmoseen stereotyyppiseen ajatteluun. (Opettaja 3).*

Esimerkiksi Huuki (2016) on kirjoittanut, että hienovaraisesti tapahtuva vallan väärinkäyttö jää helposti aikuisilta tunnistamatta, mutta myöskään lapset eivät aina tiedosta, mistä pahalta tuntuvassa kohtelussa voi olla kyse. Heteroseksuaalisuudessa hallitsevat piirteet vaikuttavat alakouluikäisten lasten identiteetin kehitykseen sekä heidän vertaissuhteisiinsa (Renold, 2000,

309). Kaikki lapset kokevat paineita toteuttaa pakollista heteroseksuaalisuutta, jossa oikeanlaisen sukupuolen toteuttaminen vaatii johdonmukaisen ja pysyvän sukupuolen vaalimista (Renold, 2000). Heteronormatiivinen logiikka ohjaa nuorten sukupuolittuneiden kulttuurien moninaista kehittymistä ja ympäröivä hegemoninen heteroseksuaalisuus vaikuttaa lasten oman sukupuoli-identiteetin rakentamiseen (Bragg ym. 2018; Renold, 2002). Huolimatta siitä, että koulut tarjoavat joitakin tiloja ja oppimisen mahdollisuuksia tukeakseen sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta, nuorten välitön ympäristö ohjaa edelleen toimimaan sukupuolia erottavilla tavoilla, josta helposti havaittavia esimerkkejä ovat usein sukupuolitettut pukuhuoneet ja vessat (Bragg ym. 2018). Esimerkiksi Kjaran (2015, s. 220) on jopa valmis ehdottamaan, että heteronormatiivisessa kulttuurissa keskitietä ei ole olemassa. On olemassa heteromaskuliinisuus ja sille vastakkainen toiminta (Kjaran, 2015, s. 220). Näiden suuntauksien välillä keskitie ei ole vapaasti toteutettavissa eli hetero feminiininen (mies) henkilö ei voi olla rauhassa kyseenalaistamiselta (Kjaran, 2015, s. 220).

Jos opettajat uskovat, että heidän oppilaansa ovat jollain tavalla syystä tai toisesta immuuneja heteronormatiivisten paineiden aiheuttamaan tarpeeseen toteuttaa ”oikeanlaista” sukupuolta ja sen seurauksena mahdollisesti myös sukupuolista häirintää, voitaisiin myös kysyä tunnistavatko opettajat luokassaan mahdollisesti tapahtuvaa vertaissuhteiden sukupuolista häirintää. Toisaalta on hyvinkin mahdollista, että haastateltavien opettajien kouluissa toteutettiin niin sukupuolitietoista toimintakulttuuria, että oppilaat tunsivat ja uskalsivat puuttua häirintää (Jääskeläinen, 2015, s. 52). Tästä huolimatta on kuitenkin syytä pitää mielessä, että vaikka lapset tuottavatkin aktiivisesti omaa seksuaalista ja sukupuolista identiteettiään, heidän ”seksuaaliset kulttuurinsa” muotoutuvat silti useimmiten perinteisten heteronormatiivisten sukupuolittuneiden ihmissuhteiden kautta (Renold, 2002; Robinson & Davies, 2015, s. 187). Robinson ja Davies (2015) kirjoittavat, että heidän tutkimuksessaan lapset olivat nopeasti halukkaita korjaamaan toisiaan esimerkiksi siitä, että samaa sukupuolta olevat eivät voisi mennä naimisiin, vaikka lapsena ”leikisti” samaa sukupuolta olevan ystävän kanssa naimisiin meno hyväksyttiin. Ajatus lapsuuden ystävän naimisesta ymmärrettiin tutkimuksen lasten parissa paremmin, kuin esimerkiksi ajatus homomiesten muodostamasta perhemallista (Robinson & Davies, 2015). Taustalla vaikuttavien heteronormatiivisten mallien vuoksi voisikin olla mielekästä kyseenalaistaa, että riskeeraako heteronormatiivisen logiikan (Bragg ym. 2018) sivuuttaminen aihepiiriin käsittelyä lasten kanssa, koska aikuiset eivät koe sitä enää tarpeelliseksi. Lisäksi on syytä ottaa huomioon, että Suomessa viljellään usein myös jo saavutetun tasa-arvon ajatusta (Syrjäläinen & Kujala, 2010, s. 35).

#### 4.1.2 Luokanopettajien puuttuminen sukupuolisen (ja seksuaalisen) häirinnän tilanteisiin

Sukupuolisen (ja seksuaalisen) häirinnän käsittely näyttäytyi luokanopettajille monipuolisina tapoina puuttua häirintään. Sukupuolista ja seksuaalista häirintää voidaan ennaltaehkäistä puuttumalla sekä suhtautumalla kriittisesti halventavaan ja kielteiseen suhtautumiseen koulussa (Vilka, 2011, s. 147). Meyerin (2008) mukaan esimerkiksi verbaalinen kiusaaminen ja häirintä jätetään kuitenkin useammin huomiotta kuin fyysinen kiusaaminen, vaikka sen on todettu olevan hyvin vahingollista. Riittämätön puuttuminen viestii nuorille, että koulu ja yhteiskunta hyväksyvät hiljaisesti sukupuoleen perustuvan häirinnän (Meyer, 2008). Toisaalta yksittäisten tilanteiden ratkaisemiseen perustuva häirinnän käsittely ei ole yksinään riittävä keino puuttua lasten välisiin vallankäytön vinoumiin (Huuki, 2016). Tässä pro gradu-tutkielmassa haastateltavat ymmärsivät sukupuolisen (ja seksuaalisen) häirinnän käsittelyn esimerkiksi häirintään puuttumisena sekä kriittisenä suhtautumisena:

*Seuraa oppilaita, ku joku puhuu, ni miten muut reagoivat ja heti tarttuu, että nyt ei tuntunu mukavalta, et lähti silmäpeli liikkeelle. (Opettaja 2).*

*Mul on jotenkin ihan täysnollatoleranssi, että sitten minun luokassa sitä ei sen takia kuulu, -- historiassa, --vilahti homosapiens, meidän ihmisrotu, --ku alko se tirskiminen niin, --mulla aina silleen kiehahtaa niissä tilanteissa, ni sitten halusin käyttää semmosen vartin, että vähän keskusteltiin siitä asiasta. (Opettaja 3).*

Eräs opettajista oli puuttunut myös luokassa olevan pojan seksuaaliseksi häirinnäksi luokiteltavissa olevaan toimintaan. Erilaisten häirinnän tilanteiden käsittely ei tarkoittanut opettajille myöskään pelkästään huonon käytöksen kieltämistä, vaan se tarkoitti myös ilmiön sanoittamista oppilaille:

*Jos mä vaikka välituntivalvonnassa semmosta kuulen, niin mä sitten sen tunnin alussa käyn semmosen keskustelun sen lapsen kanssa, että se ymmärtää mistä on niinku kyse. (Opettaja 3).*

*Kun tilanne rauhottuu sanon oppilaille, että nyt mä haluaisin puhua teille tällasesta asiasta. (Opettaja 2).*

Haastateltavat opettajat kertoivat toimivansa siis perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti pohtiessaan lasten kanssa, millaisia merkityksiä erilaisilla vuorovaikutustilanteilla voi olla hyvinvoinnille (OPH, 2014, s. 241). Lasten tulisikin saada olla vastaavalla tavalla tekijöitä tasa-arvoon liittyvässä pohdinnassa eikä ainoastaan valmiiksi määriteltyjen tietojen vastaanottajia tavoista toimia tasa-arvoisesti (Robinson & Davies, 2015, s. 175; Tainio, Palmu

& Ikävalko, 2010, s. 19). Eräs opettajista kertoi, että puuttuminen saattoi olla myös suunnitelmallisesti toteutettua mahdollisten häirintätilanteiden ennaltaehkäisyä:

*Tää törkykielenkäyttäjä ni hän joka välitunti rauhoittuu ensin kirjastossa ja sit katotaan onnistuuko loppuvälkkä, --tosi monella on niinku tällasia räätälöityjä paketteja, se on niinku opettajan tehtävä puuttua siihen, ei niinku puhua, vaan nyt yhdessä mietitään, mikä auttaa. (Opettaja 2).*

Sen lisäksi, että opettajan tehtävä on toki puuttua huonoon käytökseen ja löytää keinoja tukea oppilaan itsesäätelyä, hänen tulee hallita työssään myös sukupuoleen, valtaan ja muihin sosiaalisiin kategorioihin liittyvää ajattelua, koska yksittäisten lasten väkivaltaisen toiminnan korjaaminen ei ole riittävä keino puuttua lasten välisiin vallankäytön vinoumiin (Huuki, 2016). Vilkan (2011, s. 164) mukaan opettajat voivat hyödyntää pedagogista osaamistaan siinä, että erilaiset näkökulmat sukupuoleen ja seksuaalisuuteen pääsevät yhdenvertaisesti ja tasa-arvoisesti esiin jo luokkatilanteissa.

#### 4.1.3 Sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevä opetustyö

Sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevää opetustyötä sivuttiin opetuksessa runsaasti ja laajalaisesti, mutta luokanopettajien tuottamassa opetuksessa havaittiin olevan myös joitakin eroja. Lisäksi havaittiin, että häirinnän ilmiö nousi opetuksen keskiöön erityisesti silloin, kun opettajat olivat huomanneet oppilaiden keskuudessa häirintää.

Jos lasten välisiin vallankäytön vinoumiin ei voida vaikuttaa riittävästi korjaamalla yksittäisten lasten väkivaltaista toimintaa, on aiheen esille ottaminen vasta häirinnän tapahduttua riittämättömän ennaltaehkäisyn keino (Huuki, 2016). Huukin (2016) mukaan työssä tarvitaan sellaista kasvatuskulttuuria, jossa hierarkkisoivat normit ja vallan mekanismit tiedostetaan sekä kyseenalaistetaan. Granskog ym. (2018, s. 18) kirjoittavat, että *seksuaalisen häirinnän* käsittely ilmiönä yhteisesti lasten ja nuorten kanssa auttaa heitä tunnistamaan itsenäisemmin häirintätilanteita sekä toimimaan ahdistavissa tilanteissa. Ottaen huomioon seksuaalisen ja sukupuolisen häirinnän ilmiöiden sekä käsitteiden osittaisen päällekkäisyyden, tulkitsen, että sama pätee myös sukupuolisen häirinnän vastaisessa työssä. Opetuksen avulla oppilaita voitaisiin ohjata arvioimaan, toteutuuko sukupuolten välinen tasa-arvo (Jääskeläinen ym. 2015, s. 32). Päämääränä on, että lapset oppivat pohtimaan omaa toimintaansa (Jääskeläinen ym. 2015, s. 32).

Pro gradu tutkimuksen haastattelut antoivat ymmärtää, että häirintään liittyviä aiheita käsitelään oppitunneilla erityisesti, kun ongelmia on jo ilmennyt:

*Käsitellään aina, kun asia nousee esille, on se sitten jotenkin oma havainto tai oma kuulopuhe. (Opettaja 2).*

*No ainakin kiusaamistapauksissa, jos on kuullu, että on jotakin haukuttu, tai syrjitty, ei oo otettu mukaan, ni silloin, me ollaan käyty, --joskus on ollu vanhempikin mukana. (Opettaja 1).*

*Oli ollu tätä puhetta siitä, että aina ei oteta pokia mukaan, --ni sitten mä aattelin että sekin saattaa auttaa, että puhutaan et ei niin sukupuolella väliä. (Opettaja 1).*

Koska opettajat ottivat aihepiirit käsittelyyn aina, kun aiheita ilmeni, aiheet nousivat laaja-alaiseksi osaksi opetusta:

**H:** *Sä käsittelet aina, kun tulee tällöisiä tilanteita oppilaiden kanssa?*

**Opettaja 2:** *Kyllä! Koko ajan, --tuossahan on niinku arjen taidot tai minä ihmisenä, --ku käsitellään tällasta asiaa ni se vaatii niin paljon muitakin taitoja, että niitä laaja-alaisia taitoja, monenlaisia arjen hallinnan taitoja, itsesäätelyn taitoja, empatiataitoja ja niin tota tunteiden tunnistamisen ilmaisun taitoja jne.*

*Varsinaisesti ei olla niinku mitään tunteja pidetty sen aiheen tiimoilta, että ne toki on tulossa siinä ihmisjakson yhteydessä, --mut kyllä niitä hetkiä kyllä on, --enemmän semmosta kokonaisvaltaista opetusta. (Opettaja 3).*

Myös oma reflektioni tuki aiheen jatkuvan käsittelyn hyödyllisyyttä yksittäisten oppituntien ”suorittamisen” sijaan:

*Miten muistaisin tarttua oppilailta tuleviin ajatuksiin ja huomioihin tarpeeksi kattavasti kiireen keskellä. (Tutkijan reflektio).*

Eräs haastateltavista korosti aiheiden jatkuvaa käsittelyä verraten sitä samalla tavalla jatkumona tapahtuvaan tunnetaitojen opetukseen. Koska sukupuoliseen (ja seksuaaliseen) häirintään liittyvät aihepiirit kuuluvat myös seksuaalikasvatuksen alueelle niin seksuaalikasvatuksen Euroopan standardien mukaisesti näiden aihepiirien käsittelyn tulee olla jatkuvaa ja perustua ajatuksen seksuaalisuuden kehittymisen elinikäisestä prosessista (WHO & BZgA, 2010, s. 31). Terveystieteiden ja hyvinvoinninlaitoksen Kumita-tutkimuksessa (Bildjuschkin, 2019) opettajien käsityksistä seksuaalikasvatuksen opettamisesta selvisi, että opettajista 3,5 % kertoi käsittelevänsä seksuaalisuuteen liittyviä asioita tunneillaan päivittäin. Viikoittain aiheita käsittelevästä vastaajista 33,3 % ja vähintään kerran kuukaudessa aiheita kertoi käsittelevänsä 40,3 % opettajista (Bildjuschkin, 2019). Jatkuvan luonteensa lisäksi seksuaalikasvatuksen tulee olla myös monialaista

ja oppiainerajoja ylittävää, mikä mahdollistaa erilaisten, mutta yhtä tärkeiden näkökohtien tarkastelun (WHO & BZgA, 2010, s. 31). Sukupuoliseen (ja seksuaaliseen) häirintään liittyvien aiheiden käsittely näyttäytyi haastateltaville myös eri oppiaineita läpileikkaavana toimintana:

*Lasten oikeuksien päivää vietetty, --ollu kehuuoli ja ystävänpäivä sydämiä, --biologian tunnilla jonkin verran, --vaikka uskonto tunnilla, --ehkä äidinkielenkin tunnilla, --tarinoita, --draama harjoituksia, --että just joku on kingi ja kovis, --ja joku vähän painostetaan mukaan, on me sillai keskusteltu että voi ite tavallaan asettaa niitä omia rajoja ja on oikeus sanoa ei, --nuokkarin väki kävi pitämässä päide tuntia, --juteltiin sitä, että miten voi niinkö kieltäytyä kohteliaasti, --ja sama varmaan aina tommissa porukoissakin ja kiusaamisessa. (Opettaja 1).*

*Ykkös-kakkosella oli se hyvää mieltä yhdessä materiaali, --niin siinä esimerkiksi oli nää moninaiset perheet, --me ollaan puhuttu niinku näistä sukupuolisuus asioista, --koulukiusaaminen ja sitten eri osapuolet siinä, sellaista roolittelua on ollu ja sitten me ollaan puhuttu vallan käytöstä, --samoin argumentointi harjoituksia tehdään, --että niinko tavallaan monet tehtävät ja monet näkökulmat tulee harjoitelluksi. (Opettaja 2).*

*Uskonnossa, --ja äidinkielen tunneilla osittain niitä käsitellään, --sisältöihin, jollakin tavalla liittyy semmonen, toisten hyväksyminen ja erilaisuus, --vitosluokalla on se ihminen, --tulee murrosikään liittyvät asiat, niin siinä sitten käsitellään vielä tarkemmin. (Opettaja 3).*

Kaikki opettajat kertoivat käsitelleensä lasten kanssa jossain määrin myös turvataitoja oman tilan kunnioituksen näkökulmasta:

*Me ekaluokasta asti sitä fyysistä koskemattomuutta lasten kanssa. (Opettaja 3).*

*Me ollaan käsitelty seksuaalikasvatusta esimerkiksi juuri miettimällä sitä omaa tilaa. (Opettaja 2).*

Sukupuoleen, seksuaalisuuteen ja sukupuoliseen häirintään liittyviä teemoja sivuttiin paljon eri oppiaineiden ja laaja-alaisten teemojen yhteydessä. Eräs opettajista kertoi käsitelleensä oppilaiden kanssa erityisesti myös sitä, kuinka jokainen ihminen ilmaisee sukupuoltaan yksilöllisesti ja miten se voi vaikuttaa henkilön toimintaan ryhmässä. Huolimatta aihepiirin laajasta sivuamisesta, yksi opettajista puolestaan epäili, oliko lasten kanssa käyty keskustelua esimerkiksi lapsiryhmien sosiaalisesta dynamiikasta. Lisäksi hän arveli, ettei lasten kanssa ole ollut puhetta toisten kohtelemisesta sukupuolen näkökulmasta:

*Ei me hirveesti niitä hierarkioita, --joskus on ollu sellasia eri harjoituksia, että ollaan vaihdettu, että on vaikka kapteeni ja seuraaja, --vähä semmosta niinku ryhmädynamiikan, --ryhmätöitä tehtiin aina vähän eri tavalla, --että ne sekottu ne roolit, mutta sitten kaveripiirissä, mä en oo ehkä hirveesti siihen vapaa- aika, tai ei oo puhuttu niistä hirveesti ääneen. (Opettaja 1).*

*Toisen kohtelemisesta ja kunnioittamisesta on puhuttu, --ei hirveesti kyllä sen sukupuolen kautta, --biologian tunnilla jonkin verran, --mutta ei kovin paljon, sitä ollaan varmaan enemmän sivuttu. (Opettaja 1).*

Opettajien välillä vaikutti siis olevan jonkinlaisia eroja siinä, miten lasten kanssa käsiteltiin sukupuolen moninaisuutta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

## **4.2 Sukupuolisen häirinnän käsittely luokanopettajien näkökulmasta**

Seuraavissa luvuissa muodostetaan vastaus kysymykseen siitä, millainen tehtävä sukupuolisen häirinnän käsittely lasten kanssa on luokanopettajille.

### **4.2.1 Lapsen lähtökohtia huomioivan opetustyön tuottaminen**

Tiedon saavuttaminen on tämän päivän lapsille helpompaa kuin se on ollut koskaan ennen. Moninaisia aihepiirejä itsenäisesti käsittelevät lapset ja nuoret voivat yllättää aikuisen, joka saattaa ylläpitää mielessään kuvaa haavoittuvasta ja suojelua kaipaavasta lapsesta. Kasvattajilta vaaditaankin taitoa tuottaa lasten ikään nähden sopivaa opetusta, joka kuitenkin huomioi sensitiivisesti myös lasten omia lähtökohtia.

Bragg, Renold, Ringrose ja Jackson (2018) argumentoivat, että nykynuorilla, jotka elävät globalisoituvassa maailmassa, jossa tietous sukupuolen moninaisuudesta lisääntyy, on paljon uusia keinoja oppia sukupuolesta ja toteuttaa sukupuolta. Bragg ym. (2018) kirjoittavat, että esimerkiksi heidän tutkimuksensa lapsilla ja nuorilla oli hyvin kehittynyt sanavarasto kuvaamaan sukupuoli-identiteettejä/sukupuolen ilmaisuja sekä kykyä arvioida kriittisesti myös omaa sijoittumista (Renold ym. 2017; Bragg ym. 2018) Monet lapset myös tuomitsivat sukupuolten epätasavaroisen toiminnan ja puolustivat seksuaalivähemmistöjen oikeuksia (Bragg ym. 2018). Pro gradu-tutkielmassa aikuiset havaitsivat lapsissa samankaltaista itsenäistä ”valveutuneisuutta”:

*Minua yllätti, että lapset veivät hahmot pidemmälle kuin pyysin esim. Kertoivat kiinnostuksen kohteiksi tytöt tai pojat ja eräs ryhmä kertoi hahmon seksuaalisesta suuntautumisesta. (Tutkijan reflektio).*



*Se oli hauska se keskustelu, ku siinä oli sit ehkä yks tyttö, --hänellä oli eniten tietoa, joka halusi sinne sen poly-seksuaalin, mikähän se oli se sana siellä. Mut siellä silti luki, että kiinnostuksen kohteena tytöt, --sit joku toinen ryhmäs alko sitä niinku kritisoidaan, että no mitä tää nyt tarkoittaa, et jos se tykkää tytöistä, mut se on poly (opettaja naurahtaa). (Opettaja 3).*

*Siel on kyl todella valvutuneita nuoria kasvamassa, että me tehtiin yhteiskuntaopin tunnilla semmoset mielipide kirjoitukset, --niin siellä oli tosi monta, jotka taisteli seksuaalivähemmistöjen puolesta, --että niinku täältäkin kyllä nousee niitä. (Opettaja 3).*

*Niillä oli jossain vaiheessa aika vahvana semmonen kiusaamisteema, että saadaanko keksiä tämän näytelmä, --se oli varmaan niillä tarve sitä purkaa. (Opettaja 1).*

Bragg ym. (2018) mukaan opettajat, jotka haluavat luoda sukupuolen moninaisuutta ja sukupuolten yhdenvertaisuutta tukevaa kasvatuskulttuuria voivat olettaa löytävänsä samanmielisiä liittolaisia oppilaistaan. Heidän mukaansa tämän päivän kasvattajien haasteena saattaakin olla mukana pysyminen lasten jatkuvasti uusiutuvien oppimisympäristöjen kartoittamisessa sekä heidän uusissa tavoissaan ilmaista itseään (Bragg, ym. 2018). Käsitellessään sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyviä aihepiirejä lasten kanssa, opettajat kohtaavat siis moninaisia tapoja, joiden avulla lapset ovat jo ehtineet käsitellä aihepiiriä itsenäisesti. Lasten ja nuorten tiedot saattavat tällöin jopa yllättää ja ehkä myös hämmäntää opettajia:

*No ehkä ne jotkut haukkumasanat tai sillai (yllätti), --ku on näitäkin pitänyt niin kiltteinä ja kilttejä he ovatkin, mutta kyllä varmaan aika karua kieltä, --saattaa olla heidän kaveripiireissään. (Opettaja 1).*

*Mä olen ihan niinku otettu oppilaiden, osan oppilaiden kypsistä ajatuksista, et heillä on valtava rohkeus. (Opettaja 2).*

*Ja semmoista kieltä, --että miten niinku voi olla tällöinen tieto olemassa niinku 10–11-vuotiailla. Että ihan fiksumia porukkaa. (Opettaja 3).*

*Keskustelu oli viidesluokkalaisten erittäin vaikuttavan kypsän oloista, mikä yllätti täysin. En odottanut heiltä näin kypsää keskustelua, --jossa, --verbaalinen häirintä osattaisiin määritellä, --väkivaltaiseksi. Minut yllätti myös täydellisesti, kuinka lapsilta tuli hienosti ajatus siitä, että ihmiset saattavat käyttäytyä ilkeästi saavuttaakseen suosiota ryhmässä, --tämä ilmiö oli viidesluokkalaisten näkyvä!!! (Tutkijan reflektio).*

Renoldin ja Iversonin (2015) mukaan nuorissa on potentiaalia toimia muutoksena huolimatta historian ja ympäristön rajoittavista sekä painostavista vaikutuksista. Renold ja Iverson (2015)

herättelevätkin toivoa avarakatseisemmasta ja vapaammasta maailmasta, johon nuorilla on potentiaalia päästä, mikäli muutoksen tekeminen sallitaan. Robinsonin ja Daviesin (2015, s. 187) mukaan lapset ovat päteviä seksuaalisuudesta tietoisia kansalaisia, joilla on kyky käsitellä sukupuoli- ja seksuaalisuuteen liittyviä asioita, mutta aikuiset vain usein aliarvioivat lapsia ja heidän kykyjään käsitellä sukupuoli- ja seksuaalisuuteen liittyviä asioita. Aikuiset kokevat usein näihin teemoihin liittyvät aihepiirit liian vaikeiksi asioiksi lasten ymmärrykselle (Robinson & Davies, 2015, s. 187). Myös tähän tutkielmaan osallistuneet opettajat pohtivat tarkkaan, millaiset aihepiirit ovat ikäkausille soveltuvia ja mitkä aihepiirit kuuluvat alakouluikäisille:

*Mut sillain et tosiaan muistaa et lapsi on lapsi et on se sitten sukupuolisuuteen tai seksuaalisuuteen liittyvää ni sun pitää käyttää sitä ammattitaitoa ja opettajan oppilaan tuntemusta, et mitä sä niinku otat esille ja millä tasolla niinku vastaa, --johdattelee siihen vähään ja kattoo et riittääkö se, --toki niinku seksi käsitteenä liittyy aikuisen elämään ja siihen vaaditaan semmosta kypsyyttä, että nä on kaikki niinku hyviä ja kauniita asioita, mutta ne ei niinku kuulu vielä tämän ikäiselle. (Opettaja 2).*

*Mä kyllä valikoin kohderyhmän ehkä sitten semmoselle syvemälle analyysille, että kutosluokkalaiset alkaa olla jo hyvinkin semmosia niinku, --murroksessa olevia, että niille jotenkin on sitten jo ajankohtaisempaa semmoset asiat ja sitten jotenkin se oma ajatus voi olla semmonen, että ne pystyy ottamaan vastaan ja pystyy pohtimaan niinku pitemmälle niitä juttuja. (Opettaja 3).*

Kaikilla lapsilla ja nuorilla on oikeus saada ikäänsä nähden sopivaa seksuaalikasvatusta, mikä tarkoittaa, että oppilaat saavat tietoa ikänsä ja kehitysvaiheensa mukaisesti, jonka takia samoihin aiheisiin palataan aina uudelleen (WHO & BZgA, 2010, s. 31). Seksuaalikasvatukseen liittyvien aihepiirien käsittelyn tulee olla myös tilannelähtöistä (WHO & BZgA, 2010, s. 31). Opetuksessa kiinnitetään huomiota oppilaiden tarpeisiin sekä heidän vaihtelevaan sosiaaliseen ja kulttuuriseen taustaansa ja muihin ominaisuuksiinsa, joiden takia ”sama koko sopii kaikille” lähestymistapaa ei ole olemassa (WHO & BZgA, 2010, s. 31). Kasvattaja tarvitsee näin ollen taitoa tarkastella sensitiivisesti lasten lähtökohtia arvioidessaan, millaista opetusta hänen kannattaa tuottaa. Seksuaalikasvatuksen tulee olla ikään nähden sopivaa, mutta samaan aikaan lapsuuden ja seksuaalisuuden ympärillä näyttää vaikuttavan myös laajasti levinnyt ajatus siitä, että lapset eivät tiedä mitään seksuaalisuudesta tai että heidän ei tulisi tietää mitään seksuaalisuudesta (Renold, 2005, s. 21). Renold (2005, s. 21) kirjoittaa, että puhuttaessa seksuaalisuudesta aikuisten puheessa näyttäytyy usein vain kaksi vaihtoehtoa: lapsi + seksuaalisuus = hyväksikäyttö ja lapsi + seksuaalisuus = aikuinen (eli aihe kuuluu vain aikuisille). Julkisessa keskustelussa näkee harvemmin yhtälöä lapsi + seksuaalisuus = OK.

Renoldin (2002) mukaan tällainen lasten seksuaalisuuden hiljentämiseen tähtäävä toiminta saattaa olla seurausta lapsuuden viattomuuden näkökulmasta. Näkökulma ihannoii lasten toivottua seksuaalista tietämättömyyttä, mikä puolestaan tuottaa seksuaalisuuttaan toteuttaville lapsille hämmentävää tietoa ja toisaalta haittaa häirintää kokevien lasten mahdollisuuksia hakea apua (Renold, 2002). Kunnioittavien ihmissuhdetaitojen kehityksen tukemisen onnistuminen vaatii lasten oman seksuaalisen toimijuuden tunnustamista sekä lasten seksuaalikasvatuksen merkityksen ja tarpeellisuuden ymmärtämistä (Robinson, 2013).

Tässä tutkielmassa eräs haastateltavista totesi, että lasten innoittamat keskustelut oppitunnilla saattoivat kuitenkin sisältää: *”vähän jo sellasta yläkoulu osastoo ja sanastoo ja muuta,”* mikä saattaisi viitata siihen, että opettajien keskuudessa voi tapahtua lasten ja nuorten kykyjen aliarviointia käsitellä sukupuoliin ja seksuaalisuuteen liittyviä asioita (Robinson & Davies, 2015, s. 187.) Esimerkiksi Lehtosen (2015, s. 104) mukaan monet opettajat saattavat kokea, että sukupuoli- ja sukupuolivähemmistöteemat kuuluvat pikemminkin aikuisille kuin lapsille ja nuorille. Robinson ja Davies (2015, s. 180) mukaan käsitys lasten haavoittuvuudesta on hankala, koska lapsia kuitenkin jatkuvasti seksuaalisoidaan (sukupuolistetaan) tiettyyn muottiin sopivaksi heteroseksuaalisuuden odotusten perusteella. Aikuisten toiveet lasten ”seksuaalisesta viattomuudesta” eivät ole perusteltuja, koska se ei ole lapsille luontainen ominaisuus (Renold, 2005). Lapset myös näkevät ympärillään ihmisten seksuaalista kanssakäymistä, josta he vetävät omia johtopäätöksiään (Renold, 2005). Davies ja Robinson (2010, s. 259) painottavat, että lapset jakavat toisilleen tietoa seksuaalisuudesta sekä suhteista ja tieto, jota he jakavat keskenään on usein kyhätty kasaan salaa ja se perustuu usein vain osittaisiin totuuksiin sekä myytteihin. Ilmiö on tuonut mukanaan taas uuden syyn tuottaa seksuaalikasvatusta: tarpeen torjua ja oikaista tiedotusvälineiden välittämiä harhaanjohtavia mielikuvia sekä tietoja (WHO & BZgA, 2010, s. 22). Davies ja Robinson (2010, s. 259) kirjoittavat, että aikuisten tuottama turvallinen tieto seksuaalisuudesta ja toimivista ihmissuhteista on merkittävää lasten hyvinvoinnin sekä heidän myöhemmän seksuaaliterveytensä kannalta. Väkivallattomuuteen ja eettisiin ihmissuhteisiin perustuvien kulttuuristen normien kehittämisen pitäisi alkaa jo varhaislapsuudessa (Davies & Robinson, 2010, s. 259).

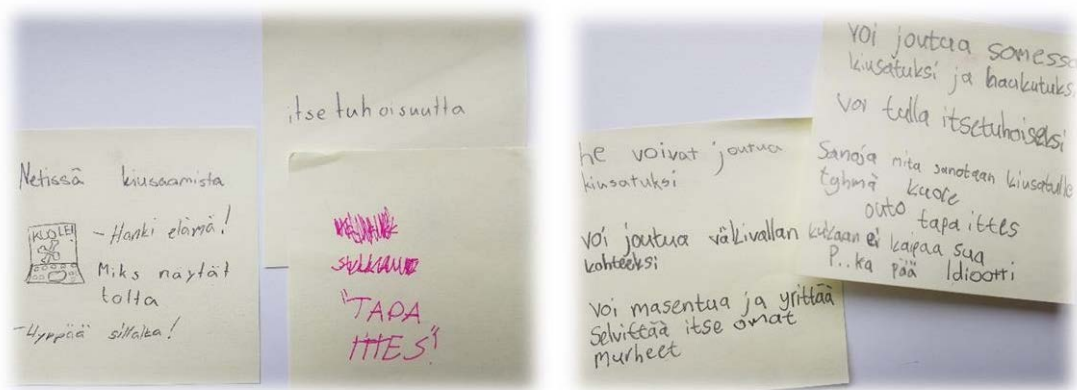
Nuoren ihmisen mahdollinen kiinnostus seksuaalisuutta kohtaan ei ole koskaan ”pahan” tai haitallisen vaikutteen tulosta, vaan kuluu ihmisyyteen (Allen & Ingram, 2015, s. 151). Kuten aikaisemmin todettua, Robinson ja Davies (2015, s. 187) kirjoittavat, että lapset ovat toimivia tekijöitä, jotka neuvottelevat omasta sukupuolisesta ja seksuaalisesta toimijuudestaan niiden

tietojen ja käytänteiden varassa, joita heillä on käytettävissään. Tässä prosessissa, lapset sopeutuvat ja rakentavat ymmärrystään sukupuolesta ja seksuaalisuudesta tukeutuen tietoihin, joita he saavat perheeltään, toisilta lapsilta, muilta kasvattajilta sekä lasten kirjallisuudesta ja mediasta (Robinson & Davies, 2015, s. 187). Ottaen huomioon nykynuorten moninaiset mahdollisuudet saavuttaa tietoa, mutta myös heteronormatiivisen logiikan vaikutukset lasten kehityksessä (Bragg ym. 2018) lasten opetus- ja kasvatustyötä suunniteltaessa ei ole varaa erehtyä aliarvioimaan, mutta ei myöskään yliarvioimaan lasten kykyjä.

#### 4.2.2 Aihepiirin ennalta arvaamattomuus

*Tunnilla tuli tilanne, jossa oppilas nosti esiin itsetuhoisuuden mahdollisuuden seurauksena ilkeistä kommentteista liittyen sukupuolen ilmaisuun, --itsetuhoisuuden esille tuleminen oli kuitenkin hieman yllätys, koska en odottanut sitä erityisesti (vaikka olisihan se pitänyt osata ennakoida). (Tutkijan reflektio).*

Pro gradu-tutkielman aineistotuotannon aikana käy selväksi, että käsiteltäessä aihepiirejä, jotka kiinnostavat tai koskettavat lapsia läheisesti, voi käsittelyyn nousta myös ennalta arvaamattomia sisältöjä ja kysymyksiä. Sen lisäksi, että hankalasti ennakoitavissa oleva tilanne haastoi opettajia tilanteen aikana, sensitiivisten ja lapsen maailmaa ravistelevien aiheiden käsittely kysyi myös opettajan taitoa kannatella lapsen tunteita jälkikäteen. Itsetuhoisuuden aihepiiri (Kuva 1) nousi esiin tutkimuksen työskentelyn aikana jopa kahden oppitunnin yhteydessä.



**Kuva 1.** Lasten kirjoittamia post-it lappuja oppitunnilta.

*Mun pitää sanoa esimerkiksi se itsetuhoisuus ja itsemurha oli asioita, joita mä en jotenkaan siinä osannut ottaa esille, --meillähän pyörii esimerkiksi TikTokissa niitä itsemurha videoita ja osa niitä katsoo...Niin että ei käytetä semmosta käsitettä jota ehkä kaikki ei ymmärrä ja ettei tuu semmonen tunne, että se on ihan ok ja normaalia, että on niinko itsetuhoisuutta, --se itsemurha*

*oli vähän semmonen asia, jota mä en niinku ton mun luokkani tuntien, mä en jotenkin niinku siinä osannu ottaa esille. (Opettaja 2).*

*Tämä on aihe, jota itse vieroksun ja olen tyytyväinen, että asian esittäminen jäi post-it lapuissa opettajalle. (Tutkijan reflektio).*

Oppitunnin ennalta arvaamaton tilanne hämmensi ja haastoi sekä omia kykyjäni että opettajien kykyjä käsitellä vakavaa aihepiiriä sensitiivisesti. Sensitiiviset aihepiirit, jotka koskettavat lasta itseään, voivat nostaa pintaan tunteita ja kokemuksia, joiden käsittelyssä opettajan läsnäolo ja oppilaantuntemus sekä hänen herkkyytensä tunnistaa sensitiivisyyttä vaativia tilanteita ovat merkittävässä osassa.

*Joku tyttö kommentoi, että hänenkin jalkapallo harrastustaan kyseenalaistetaan sukupuolen takia, mutta ei hän halunnut kirjoittaa sitä post-it lappuihin. (Tutkijan reflektio).*

*Mä luulen, että ne ajatteli sitä poikaa, joka on se meidän törkysuu, jolla on tosi vaikea syksy ollu, et jotenkin niinko ite ajatteli et se koko ajan ilmensi, mut he osasivat esittää sen asian niin että se lapsi ei provosoitunut, mutta hän varmaan jotakin ymmärsi, koska se repes se elämä tuolla ruokasalissa sitte ja siitähän se lähti hurraamaan se loppupäivä. (Opettaja 2).*

Kun aihe kietoutuu lasten vertaissuhteisiin, niin sen lisäksi, että sitä tulee osata käsitellä sensitiivisesti tilanteen aikana, sen herättämiä tunteita pitää osata käsitellä lasten kanssa rakentavasti myös jälkikäteen. Opettajan aktiivinen läsnäolo työskentelyn aikana on ensisijaisen tärkeää, jotta hän kykenee tuottamaan oppilaille mahdollisuuksia keskustella mieltä painavista aiheista ja toisaalta käsittää yhteyden ilmiön sekä lapsen käytöksen välillä. Aaltosen (2012, s. 90) mukaan opettajan on tärkeä olla tietoinen sukupuolisen häirinnän vaikutuksista, jotta hän pystyy havaitsemaan siihen mahdollisesti liittyvän oireilun.

Opettajan ammattiin kuuluu sen hyväksyminen, että lasten emotionaaliset reaktiot voivat olla vahvoja ja he ilmaisevat tunteitaan monin eri tavoin (Laine & Aho, 2005). Kasvattajan tulee opettaa lapselle, että tunteista puhuminen on luonnollista, mutta hänen ei pidä toimia kaikkien emootioidensa ohjaamana (Laine & Aho, 2005). Koulun aikuiset osoittavat käytöksellään ja tilanteeseen puuttumisellaan oppilaalle, kuinka ikäviäkin tunteita voidaan säädellä ja sietää (Kokkonen, 2017). Oppilaalla on mahdollisuus kehittyä tunteiden säätelyssä ja sietämisessä kouluympäristössä, jos opettaja kykenee kannattelemaan lapsen tunteita (Karppinen & Pihlava, 2016). Aikuisen rooli korostuu tunteiden tunnistamisen, sanoittamisen, ilmaisun ja käsitteilyn mallintamisessa (Kosonen, 2017). Emotionaalisia tiloja ymmärtämällä, opettaja voi auttaa

oppilasta sietämään emotionaalista jännitettä ja kannustaa häntä itsensä kehittämiseen ja elinikäiseen oppimiseen (Laine & Aho, 2005; Isokorpi, 2004).

Ihmissuhdetyöntekijöiden tehtävä on luoda vuorovaikutustilanteisiin avointa ja turvallista ilmapiiriä, mikä vaikuttaa vuorovaikutuksessa esiintyviin tunteisiin ja osaamisen kehittymiseen (Isokorpi, 2004). Isokorven (2004) mukaan opettaja on emotionaalinen ohjaaja, joka johtaa tunteita oikeaan suuntaan. Opettajan ammatista on tullut jossain määrin huolenpitoprofessio, jossa kasvatustehtävä yhdistää koteja ja koulua (Metso, 2004). Opettaja on sivistyksen rakentaja, jonka tehtävänä on varata aikaa sekä tilaa ihmiselle, kasvulle ja luonnolle (Aaltola, 2002). Työ on oppilaan ajattelun kehittämistä sekä oppilaan sisäisen voimantunteen ja sisäisten prosessien löytämistä ja edistämistä (Isokorpi, 2004). Opettajan tehtävissä korostuvat erityisesti omien ja ohjattavien tunteiden käsittely sekä ohjattavien aktiivinen ja empaattinen kuuntelu, jonka tulokinnassa opettaja pyrkii välttämään omia oletuksiaan sekä ennakkoluulojaan (Isokorpi, 2004). Karppisen ja Pihlavan (2016) mukaan opettajan esimerkin mukaisesti myös kouluryhmä voi oppia kannattelemaan toistensa tunteita, jolloin ryhmä pystyy kestäämään, sietämään, ymmärtämään sekä sanallistamaan ryhmän jäsenten tapaa toimia vuorovaikutuksessa, mikä puolestaan helpottaa ryhmän yhteiseloä.

#### 4.2.3 Luokanopettajan herkkyyden tunnistaa erilaisia lähtökohtia

Ihmisyysmoninaisuuden huomioon ottaminen ja aiheen käsittely lasten kanssa kysyy opettajilta herkkyyttä tunnistaa erilaisia lähtökohtia suhteessa itseen ja toisaalta myös taitoa tunnistaa heteronormatiivisia ajattelumalleja omassa ympäristössä sekä toiminnassa. Luokanopettajat pyrkivät aktiivisesti kehittämään omaa ajatteluaan, mutta toiminnasta välittyi myös sukupuolineutraalia ajattelua eikä arjen valtasuhteiden erottaminenkaan ollut helppoa.

*Jännitti sanoa ääneen näitä kysymyksiä, koska ne ovat niin selkeästi arkaluonteisia, --kysymykset seurustelusta, sukupuolesta (erityisesti biologia) ja seksuaalisuudesta herättävät minussa salaa jännityksen, epävarmuuden, arkuuden ja ehkä jopa hieman häpeän tunteita. (Tutkijan reflektio).*

Sukupuoliseen häirintään ja sukupuolen moninaisuuteen liittyvien aihepiirien käsittely lasten kanssa näyttäytyi niin minulle, kuin myös muille opettajille herkkätuntoisena tehtävänä, joka koskettti hyvin henkilökohtaisella tavalla.

*Itekin on varmaan aika arasti sitä asiaa tuonut esille, --tavallaan semmosia vähän arkojakin tai semmosia herkkiä asioita. (Opettaja 1).*

*Täytyy olla niinku siitä onnellinen, että on aika ehyt ihminen, nimittäin jos oot rikki, --sit ei oo itellä niitä työkaluja. (Opettaja 2).*

Koska aihepiirien käsittely näyttäytyi opettajille arjen jatkuvana kasvatus- ja opetustyönä myös herkkätuntoinen tehtävä, joka vaatii kykyä toimia herkkätuntoisesti, on osa opettajan päivittäistä työtä. Aihepiirin sensitiivisyys korostuu puolin ja toisin, kun opettajien ja oppilaiden maailmat kohtaavat keskenään:

*Mut sit niinku voi monella tullakki kotoa erilaiset näkemykset omilta vanhemmilta ja sit tavallaan se lapsi on sellaisessa ristituleessa ja mä oon kuullu monta kertaa, että no miten tä nyt on, meidän äiti on ihan eri mieltä, tyyppisiä juttuja, --että onks se sit se oma isovanhempi joka sanoo, että no ei tämmösiä suvaita tai joku on väärin joku asia vai onks se jostain kirjasta luettu. (Opettaja 3).*

*Tähän moninaisuuteen ja myös monikulttuurisuuteen liittyvät, --että kun niin voimakkaat asenteet tulee kotoa, --lapsi kun hän poistuu tästä kontekstista, niin hän astuu ympäristöön, jossa haukutaan naapuria läskiksi tai niinku mutakuonoksi, että tavallaan niinku sen ristiriidan sitten tuntee myös, --lapset ei oo se ongelma, se on se tilanne jossa se mitätöityy, että kato, naapuriin on tullu mutakuono, hänen ihmisarvonsa viedään siinä, ni miten se lapsi siinä sitten et, että eiku se on arvokas ihminen. (Opettaja 2).*

*Se ehkä hämmentää, että kun näkee että oppilas on niin hukassa ja hämillään, ja se on vähän monikulttuurisuuteen liittyvät asiat on samalla tavalla, et sieltä kasvuympäristöstä tulee niin voimakas tai mediasta. Et ne, jotka roikkuu tuolla mediassa ja on kiinnostuneita epäsosiaalisesta aineksesta, niin he on niin rikki jo valmiiksi, että tavallaan semmonen hämmentää. (Opettaja 2).*

*Meillähän on tuossa luokassa niin että yhden oppilaan äiti on suhteessa siis naispuolisen kanssa eli tavallaan se elää niinku tossa meidän luokan arjessa ja sit silloin (moninaiset perheet tunnilla) tää oppilas kertoi siitä asiasta. (Opettaja 2).*

Opettajat havaitsivat oppilaissaan hämmennystä koulussa opetettavien asioiden sekä kotoa tulevien opetusten välillä, jonka seurauksena lapset jäivät hankalaan ”ristituleen”. Opettajien mukaan oppilaiden kokema hämmennys saattoi johtua aikuisten erilaisista näkemyksistä moninaisuudesta, kulttuurisista eroista, elämäntapoihin liittyvistä eroista tai oppilaiden erilaisesta, ehkä suppeammasta kokemusmaailmasta. Esimerkiksi Meyerin (2008) tutkimuksessa opettajat tuntsivat, että kotoa tuodut asenteet ja opit mitätöivät heidän yrityksiään ennaltaehkäistä sukupuolista häirintää. Opettajan 2 epäily lapsen kyvystä toimia kotona koulun oppien mukaisesti rismia vastaan saattaa viitata samanlaiseen ilmiöön, mutta tämän tutkimuksen opettajat olivat

lähinnä huolissaan siitä, kuinka oppilaiden lähtökohdat onnistutaan ottamaan huomioon sensitiivisesti:

*Ettei loukkaa, eikä tavallaan saata oppilaita tuntemaan omaa huonommuuttaan oman kasvuympäristönsä takia, --säälän niitä lapsia, --heillä niinku se koti arvomaailma voi olla niin kaukana täältä yleishumanistisesta ajattelusta. (Opettaja 2).*

*Mun pitää hirveen tarkkaan ottaa se huomioon, --että me tavallaan niistä jotenkin rakentavasti pystytään keskustelemaan, mutta ei niin että se lapsi jäis siihen uskoon, että se jotenkin ajattelee väärin jostakin. (Opettaja 3).*

*Miten haastaa toisten ajattelua kauniisti niin, että ei aseta viatonta ajatusta toista vastaan ja tee hänestä esimerkkiä ns. väärästä tavasta ajatella. (Tutkija reflektio).*

Saresman (2018, s. 32) mukaan tällaisen erilaisuuden tunnistaminen sekä arvostaminen vaativat opettajalta herkkyyttä, koska kaikki hierarkkiset erot eivät ole näkyviä. Opettajat osoittivat huolestuneisuutta oppilaille syntyvästä ulkopuolisuuden tunteesta, mikä kumpusi herkkyydestä tunnistaa suhteessa omia lähtökohtia ja etuoikeuksia, joiden tiedostaminen onkin Saresman (2018, s. 32) mukaan hyvä lähtökohta opettajan herkkyydelle. Tällainen feministiselle pedagogiikalle tyypillinen tilan antaminen eroille, ristiriidoille, yllätyksille sekä vastustamiselle saat-  
taa toisaalta aiheuttaa epämukavuuden tunteita myös opettajissa, koska työ vaatii samalla myös oman opettajuuden tarkastelua (Saarisen, Ojalan & Palmu, 2014, s. 33). Samoin kuin oppilaat, myös opettajat voivat tällöin kokea hämmentävää ”ristiriitaa”. Kyky asettua omalle epämu-  
vuusalueelle tunnustaen omat kehittämisen kohteet ja herkkyyden tunnistaa omia lähtökohtia suhteessa toisiin on merkittävä lähtökohta opettajien työssä:

*Mitä isompia nä oppilaat on, niinku sitten opettajana huomaa, että sitä tärkeämpää on, että sä oot itse läpinäkyvä ja avoin, --tunnet itsesi, tiedät vahvuutesi ja tiedät myös kehittämisen kohteesi ja niitä voi sanoa myös niinku oppilaiden edessä ja jos joskus sanoo jotakin ajattelematonta niin sitten ilman muuta niinku pyytää anteeksi. (Opettaja 2).*

Opettajan 2 mukaan kouluissa pyritään kohtaamaan erilaisuutta, mutta lopputuloksena on herkästi tilanne, jossa kaikkien äänet eivät tule kuuluviin tavalla, jollaista puheoikeutta esimerkiksi feministinen pedagogiikka korostaa (Naskali, 2010, s. 286–287):

*Me tavallaan täällä koulussa pyrimme ikään kuin hoitamaan näitä asioita ja tämmöstä sukupuolista moninaisuutta, --monikulttuurisuutta ymmärtämään, ja sitten se lapsi kun hän poistuu tästä*



*kontekstista niin hän astuu ympäristöön jossa haukutaan, --et me monesti niinku tuijotetaan jotakin ilmiötä aika niinku suppeasti, --näitä asioita pitää uskaltaa niinku katsoa laajemmasti eikä vain niinko siinä pienessä sektorissa, --varsinkin monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajiin liittyvä niinku se suhtautuminen. (Opettaja 2).*

Kulttuurisesti herkkät tilanteet vaativat tietoisuutta molempien osapuolien haavoittuvuudesta (Talib, 2008, s. 158) ja opettajien haasteena on toteuttaa herkkätuntoisesti sensitiivisistä aihepiireistä avointa ihmisten yhdenvertaisuuteen ja kunnioitukseen perustuvaa dialogia, jossa kaikki osapuolet tulevat kuulluksi ja hyväksytyksi. Esimerkiksi kulttuurisensitiivinen, mutta myös feministinen pedagogiikka haastavat opettajaa tarkastelemaan omaa asemaansa ja toimintansa taustalla vaikuttavia tekijöitä, minkä ansiosta hän voi asettua tietoa jakelevan mestarin roolista vuorovaikutussuhteeseen, jossa myös opettaja oppii opiskelijoiltaan (Wekasa, 2019; Naskali, 2010, s. 287). Isokorven (2004) mukaan modernin opettajan rooliin kuuluukin tutkivana ohjaajana oleminen, mikä tarkoittaa oman tietoisuuden kehittämistä ja sen mallintamista. Viitteitä opettajan oppimiseen perustuvasta kulttuurisensitiivisestä vuorovaikutussuhteesta löytyi myös tämän tutkimuksen haastattelusta:

*Aikuisetkin voi joskus oppia ja niinku tavallaan sitten itse toimia myös esimerkkinä, että olipa hyvä juttu, tuota mä en oo ajatellukaan, että tavallaan kun sanoin sitä läpinäkyvyyttä ja avointa niin sillai, mut sitte pitää ehkä myös oppilaiden silmissä ansaita. (Opettaja 2).*

Oman tietoisuuden kehittämiseksi sekä oman aseman kriittiselle tarkastelulle onkin tarvetta sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvien aihepiirien käsittelyn yhteydessä, koska erilainen ymmärrys sukupuolesta ja seksuaalisuudesta voi edelleen jakaa ihmisiä, eikä sukupuolen ja seksuaalisuuden oikeaoppinen määrittely näyttäytyä aina vaivattomana tehtävänä.

*No varmaan semmoset seksuaaliset suuntautumiset ja ylipäänsä jotenkin ehkä sen sukupuolen määritelmäki vielä tänä päivänä on vielä hankalaa. (Opettaja 3).*

*Pelkäsin, että lavertelen vahingossa biologiasta jotakin väärää tietoa. (Tutkijan reflektio).*

Samoin myös Terveystieteiden- ja hyvinvoinninlaitoksen Kumita-tutkimuksessa (Bildjuschkin, 2019, 20) opettajat kertoivat kokevansa seksuaalisuuden määrittelemisen vaikeaksi tehtäväksi, koska seksuaalisuus koettiin niin laaja-alaiseksi käsitteeksi, että sen yksiselitteinen määrittely oli hankalaa. Suomalaisessa koulussa opetetaan ja arvostetaan sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta, mutta ihmisten erilaiset käsitykset ja elämänkatsomukset saattavat myös aiheuttaa

uskomuksia siitä, että esimerkiksi suomalaisessa yhteiskunnassa hyväksytyksi tuleminen vaatisi luopumista omasta identiteetistä, mikä voi puolestaan aiheuttaa kokemuksen uhritumisesta ja syrjäytymisestä (Creutz, Saarinen & Juntunen, 2015). On syytä muistaa, että monikulttuurisuutta eli erilaisia elämänmuotoja ja kulttuureja on olemassa myös samassa yhteisössä, joten uskomus ei katso kansalaisuutta (Talib, 2008, s. 151). Koivusen (2016, s. 699) mukaan rasismin lisääntymisen ja normalisoitumisen on todettu lisäävän Suomessa viharikoksia. Tästä syystä Laine (2019, s. 31) puolestaan kirjoittaa, että meidän tulee pohtia pedagogisia lähestymistapoja, joiden avulla lapset ja nuoret eivät altistuisi mistään syystä toiseuden kieltämiselle ja ulkopuolisuuden tunteen kokemukselle.

Kuten sanottua, myös tässä tutkielmassa opettajat pohtivat millaisin pedagogisin lähestymistavoin he voisivat lähestyä sensitiivistä aihetta, jossa ihmisten väliset erot korostuvat. Vilkan (2011, s. 164) mukaan seksuaalikasvatukseen ja häirintään liittyvässä keskustelussa tarvitaan entistä enemmän esimerkiksi kulttuurien tapatuntemusta ja opettajat tarvitsevat työssään herkkyyttä tunnistaa eroja ja epätasa-arvoisuuksia (Vilkkä, 2011, s. 164; Saresma, 2018, s. 32). Esimerkiksi Kumita-tutkimuksessa (Bildjuschkin, 2019) opettajat kertoivat kaipaavansa lisää tietoa seksuaalikasvatuksen tueksi erityisesti eri kulttuureista ja uskonnoista. Lisääntyneen tiedon tarve saattaa kertoa myös lisääntyneestä tarpeesta kulttuuriseen herkkyyteen eli tarpeesta toimia interkulttuurisesti, mikä viittaa pyrkimykseen luontevaan toimintaan erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä (Talib, 2008, s. 151). Haastattelujen perusteella luokanopettajan työ vaatii samanlaista herkkyyttä, mutta jopa laajemmassa mittakaavassa. Opettajan työssä tarvitaan intersektionaalisuudesta kumpuavaa herkkyyttä tunnistaa monenlaisiin identiteetteihin perustuvia eroja sekä niihin liittyviä valta-asemia (Karkulehto, Saresma, Harjunen & Kantola, 2012; Saresma, 2018, s. 32).

Samanlaista avoimuutta ja erilaisuuden arvostamista vaatii myös sukupuolittietoinen toiminta, joka on taitoa tunnistaa arjisessa toiminnassa eri sukupuoliin kulttuurisesti ja sosiaalisesti liitettyjä oletuksia, käsityksiä ja ennakkoluuloja. Tehtävä ei ole helppo ja kuten sanottua, hierarkiset erot eivät aina ole näkyviä (Saresma, 2018, s. 32).

*Kerran täällä oli joku vieraileva ope ni se just niitä poikia kehu et te ootte hyvässä asemassa, ku teil on täällä niin paljon tyttöjä. (Opettaja 1).*

Huukin (2016, 27) mukaan aikuiset saattavat herkästi erotisoida tällä tavoin jopa pienten lasten sukupuolten välisiä suhteita. Esimerkin tyyppinen kömmähdys sisältää aina voimakkaan heteronormatiivisen piiloviestin siitä, että poikien ja tyttöjen välinen kanssakäyminen sisältää aina

romanttista latautuneisuutta (Huuki, 2016). Cacciatoren ja Korteniemi-Poikelan (2019) mukaan tällainen lasten välisten ystävyys ja tykkäyssuhteiden sekoittaminen tai leimaaminen seurusteluun liittyväksi saattaa myös hämmentää ja loukata lapsia. Huuki (2016) kirjoittaa, että erotointi lisää myös tyttöjen ja poikien suhteiden välistä jännittyneisyyttä ja haastaa eri sukupuolten ystävyyssuhteiden kehittymistä, mikä toisaalta oli myös osoittautunut opettajan 1 luokassa ongelmaksi. Aikuisten toteuttama erotointi voi ylläpitää tällä tavoin tyttöjen ja poikien välisiä rajoittavia ja epätasa-arvoisia suhteita. (Huuki, 2016).

Sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumista voivat hankaloittaa ongelmat sukupuolitietoisessa toiminnassa, mikä merkitsee erityisesti herkkyyttä tunnistaa stereotyyppisiä ja ennalta määriteltyjä sukupuolikategorioita ja niiden vaikutuksia omassa toiminnassa (Tainio, Pamu & Ikävalko, 2010, s. 19).

*Mut sitten se on ehkä vähän myös unohtunutkin tä sukupuoli asia, sitä varmaan jotenkin niin neutraalisti ni ei erottele, ni sitä ei oo ehkä niin uskaltanutkaan nostaa. (Opettaja 1).*

Syrjäläisen ja Kujalan (2010, s. 35) mukaan monet opettajat toteuttavat opetusta sukupuolineutraalisti opettajakulutuksesta saamiensa oppien mukaisesti. Opettajat uskovat kohtelevansa oppilaita samoin sukupuolesta riippumatta ja perustelevat oppilaan ohjauksen eroja yksilöiden välisillä eroilla, koska sukupuolelle ei haluta antaa liikaa merkitystä tai sukupuolella ei katsota olevan merkitystä oppilaan kohtaamisessa (Syrjäläinen & Kujala, 2010, s. 35). Tarkasteltaessa tutkielmaan osallistuneiden opettajien sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevää opetustyötä kävi ilmi, että opettajien välillä saattoi olla eroja siinä, miten lasten kanssa käsiteltiin sukupuolen moninaisuuden merkitystä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Opettajien väliset erot saattavat selittyä eroilla siinä, millaisia merkityksiä he antavat sukupuolelle vuorovaikutuksessa ja juuri sukupuolineutraali ajattelu saattoi olla esteenä sukupuolen tarkasteluun lasten kanssa. Sukupuolineutraalin ajattelun voi johtaa sukupuolen huomiotta jättämiseen, jonka lisäksi se voi myös estää näkemästä lasten erilaisuutta sekä hankaloittaa huomaamista ja huomioimista kasvatuksen sukupuolittuneita käytäntöjä (Ylitapio-Mäntylä, 2012, s. 25).

Opettajilta vaaditaan herkkyyttä tunnistaa käytöksessään heteronormatiivisia malleja, koska sukupuoli on aina tekemistä ja heteronormatiivisuutta ylläpidetään tiedostamattomasti omaksutuilla käsityksillä ”oikeanlaisesta” seksuaalisuudesta, mikä pyrkii rajaamaan sukupuolen tekemistä (Butler, 1990, s. 24–25; Rossi, 2006). Kaikki haastateltavat opettajat pyrkivät toteutta-

maan oman käsityksensä mukaista sukupuolitietoista opetusta, jossa he tiedostavat omat käsityksensä sukupuolesta ja sukupuolen moninaisuudesta ja pyrkivät purkamaan sukupuolittavia rakenteita (Jääskeläinen, ym. 2015, s. 18).

*Pyrin niinko tiedostamaan, et jos meil on ihmisoikeudet tai lapsen oikeudet niinko kaiken toiminnan lähtökohtana, --voi olla et jotakin sanoo sellaista, että se ei niinku tue täysin tämmöstä sanotaan moninaisuutta, mut niinku pyrkimys on siinä kuitenkin niinku kaikella tapaa. (Opettaja 2).*

*Mä huomioin omassa puheessanikin ja mä oon joutunut sitä opettelemaan, että koska se on ollu aiemmin sitä heteronormatiivista varmaan niinku opittua omasta kasvatuksesta ja omista opituista manereista, --siihen on joutunut itse kiinnittämään tavallaan huomiota, --yritän huolehtia siitä, että ne vaikka esimerkit niin, --että ne on aina tietynlaisia niin pyrin sitä välttämään tosi paljon, --mä aina yritän sitä sanoa että se ei oo semmonen, binäärinen, vaan se on semmonen spektri. (Opettaja 3).*

Esimerkiksi opettajan 3 toiminnassa oli pedagogisten menetelmien uudelleen ajattelua, ja työn kehittämistä, joka perustui arjen tilanteiden arvioimiseen ja ihmisten välisten erojen huomioimiseen, mistä sukupuolittuneiden käytäntöjen purkamisen tulisikin lähteä liikkeelle (Ylitapio-Mäntylä, 2012, s. 185). Tehtävän vaativuus korostuu opettajan 2 kommentissa hänen pohtiessaan, että moninaisuuden huomioiminen on toisinaan hankalaa, mutta myös siinä, että molemmat opettajat olivat avoimesti ja aktiivisesti kehittäneet omaa ajatteluaan:

*Et yrittää olla niinko hereillä, --ku ajattelee tätä oppilaiden moninaisuutta ja heidän taustojen moninaisuutta, niinko mul on ollu nyt tämä, --niinko samaa sukupuolta oleva pariskunta niin se on kyllä kasvattanut mua ihan hirveästi, --se on niinko sillai auttanu itseä, koska sit mä myös kuulen niinko ehkä semmosta stereotyyppistä ajattelua ympärillä, --on niin monisyisiä niinko monet asiat, jotenkin auttaa sitä omaa viisautta ja omia ajattelutaitoja kehittämään. (Opettaja 2).*

Talib (2008, s. 151) kirjoittaa, että avoimista monikulttuurisista kohtaamisista hyötyvätkin aina kaikki sen osapuolet. Parhaassa tapauksessa kohtaaminen voi laajentaa jokaisen kulttuurista ymmärrystä sekä vähitellen muuttaa käsityksiä ympäröivästä todellisuudesta ja ehkä myös itsestä (Talib, 2008, s. 151). Yhteinen arvopohdinta koulun ja kotien välillä voi myös edistää opiskelijoiden kokonaisvaltaista hyvinvointia ja luoda turvallisuuden tunnetta (Granskogin ym. 2018, s. 14). Heteronormatiivisesta ajattelumallista on kuitenkin haastavaa irtisanoutua, koska se on läsnä rakenteissa ja ihmissuhteissa. (Hetero)normatiivisuuden on jopa ehdotettu olevan pikemminkin asenne, kuin normi (Lehtonen, 2003, s. 32; Suhonen, 2018, s. 59–60). Lehtosen

(2003, s. 65) tutkimuksessa heteroseksuaalisuus näyttäytyi opetuksessa yleensä aina pohjaoletuksena eikä vain yhtenä vaihtoehtona. Lehtosen mukaan (2003, s. 77) esimerkiksi homoseksuaalisuudesta puhutaan lähinnä aiheena, joka näyttäytyy ”toisten ongelmana”, jota tulisi ymmärtää, eikä nuoria itseään koskettavana aiheena. Myös Karvisen (2010, s. 126) mukaan sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen asioita käsiteltäessä on tärkeää huomioida, ettei keskustelu ole me/he sävyistä. Herkkyys huomioida tällaisia valtasuhteita osoittautui haasteeksi myös tutkijalle itselleen:

*Mietin, kuinka onnistun esittämään asian niin, että en puhuisi ”joistakin ihmisistä, jotka voivat kokea tällaista kohtelua, mutta ME emme kuulu näihin ihmisiin puhetta”, kuinka siis esitän asian niin, että se koskee myös meitä. --Kuinka tunneilla voisi onnistua ”muistamaan” huomioimaan ME näkökulman näissä asioissa ja välttämään ”ME”/”NE” asetelmaa, jonka helposti tulee luonneeksi, koska itse katsoo asiaa heteronaisen näkökulmasta. (Tutkijan reflektio).*

Omien lähtökohtien kriittinen intersektionaalinen tarkastelu koulumaailman kiireiden keskellä vaatii opettajalta omien ajattelutaitojen kehittämistä sekä tietoisuutta heteronormatiivisesta logiikasta. Huolimatta esimerkiksi omasta perehtymisestäni aiheeseen en siltikään huomannut reflektioissani harkita omia lähtökohtiani seksuaalista suuntautumistani pidemmälle. Lähtökohdaisesti tärkeintä on kuitenkin onnistua luomaan vuorovaikutustilanteisiin avoin, turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri, jonka voimaan myös haastateltavat uskoivat:

*Sitten ku meillä on täällä semmonen ilmapiiri, että täällä luokassa jokainen voi olla just semmonen ku haluaa, ni sitten siinä myös kasvaa, kun on se murrosvaihe ja muuta, niin niin se sama olo niinku säilyy. (Opettaja 3).*

Kilpiän (2011, s. 262) mukaan opettajan tehtävä on antaa lupa sukupuoliselle ja seksuaaliselle moninaisuudelle, erilaiselle ajattelulle, tunteille, tarpeille mutta myös ammatilliselle prosessille. Herkkyys tunnistaa erilaisia lähtökohtia ja tietoisuus heteronormatiivisuudesta vaativat rinnalleen opettajan kyvyn antaa nämä luvat niin itselleen kuin myös oppilailleen. Loppupeleissä opettaja määrittelee luokassaan luvallisen ilmaisun rajat (Kilpiä, 2011, s. 262).

#### 4.2.4 Sisäiset ja ulkoiset tekijät aihepiirien käsittelyssä

Pro gradu-tutkielmassa sukupuolisen häirinnän vastaisen työn ja häirinnän ennaltaehkäisyn ymmärretään sisältävän niin moninaisuutta mahdollistavien tilojen rakentamista, kuin myös häirinnän ennaltaehkäisyä ja siihen puuttumista. Tutkielman tulokset viittaavat kuitenkin siihen,

että Suomessa toimivat opettajat saattavat kokea sekä henkilökohtaisista tekijöistä kumpuavia että ulkoisista tekijöistä johtuvia haasteita toteuttaa sukupuolen- ja seksuaalisen moninaisuuden huomioivaa sekä vähemmistöjen asioita edistävää opetus- ja kasvatustyötä.

Karvinen (2010, s. 129) kirjoittaa, että eri osapuolien välinen kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat lähtökohtia, joista kodin ja koulun välistä yhteistyötä lähdetään rakentamaan. Hänen mukaansa useampi ulkomaalainen tutkimus on osoittanut, että opettajat eivät kuitenkaan aina luota tähän kunnioitukseen, vaan he jättävät sukupuolen moninaisuuden ja hlb-teeman käsittelemättä, koska he pelkäävät vanhempien reaktioita (Karvinen, 2010, s. 129). Meyerin (2019, s. 50) mukaan yhdenvertaisuutta edistävää työtä kouluissa voivat haastaa esimerkiksi opettajien pelot siitä, että heitä tultaisiin ojentamaan homofobian vastaisen opetuksen järjestämisestä. Opettajat pelkäsivät joutuvansa opetuksen seurauksena ongelmiin vanhempien, kollegojen tai koulun johtajien kanssa (Meyer, 2019, s. 50). Karvisen (2010, s. 129) mukaan vanhempien kielteiset reaktiot voivat johtua esimerkiksi tiedon puutteesta, koska sukupuolen moninaisuus ja hlb-teema liitetään usein seksin käsittelyyn tai sen voidaan ajatella kannustavan homoseksuaalisuuteen. Karvinen (2010, s. 129) kuitenkin kirjoittaa, että pelko vanhempien suhtautumisesta ei ole Suomessa perusteltua, koska opettajien työtä ohjaavat asiakirjat mahdollistavat sekä velvoittavat seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen yhdenvertaisen käsittelyn. Karppisen ja Pihlavan (2016) mukaan arjen haasteet voivat kuitenkin koetella opettajan kykyä kannatella myös vanhempien tunnedynamiikkaa.

Meyerin (2008) tutkimus yläkoulun opettajista kanadalaisessa kontekstissa viittasi siihen, että kasvatusalan työntekijät kohtaavat moninaisen kokonaisuuden sisäisiä ja ulkoisia vaikuttavia tekijöitä, jotka toimivat heidän esteenään tai motivaation lähteenään (eteenpäin ajavana voimana) toimintaan sukupuolista häirintää vastaan. Ulkoisia vaikuttavia tekijöitä voivat olla mm. yhteisössä tuetut arvot, yhteisön ihmissuhteiden toimivuus, opetussuunnitelmat, opettajien työ määrä, rehtorien tavat johtaa sekä heidän asenteensa, instituutiolta saatavan tuen vähyys, koulutuksen puute, kollegoiden vaihteleva reagointi toimintaan, vanhempien palautteen pelko sekä negatiivinen yhteisön vastaus toiminnalle (Meyer, 2008; 2019, s. 223). Huolimatta esimerkiksi Karvisen (2010, s. 129) huomautuksesta siitä, ettei pelko muiden aikuisten suhtautumisesta sensitiivisten aiheiden opetukseen ole Suomessa perusteltua, tässäkin tutkimuksessa esiintyi huolta sekä vanhempien, että myös kollegojen suhtautumisesta tai vähintäänkin siitä, kuinka sensitiivisiä aiheita käsiteltäisiin ilman perheen nolaamista:

*Se sanoo kotona sitten, että opekin sano et sä oot huono ihminen, ku näinhän se helposti sitten menee...--samoin niinko aattelee päihdekasvatuksessa, että oppilas sanoo, --mun äiti polttaa, ni sit että niin, se on äidin valinta, että lapsen ei tarvii siitä huolta kantaa, mut huolehtia omalla kohdalla sitten että ehkä valitsee joskus toisin, eikä sitäkään voi sanoa ääneen. (Opettaja 2).*

*Luokassa oli ilmeisesti myös uskonnollisista perheistä tulevia lapsia ja pohdin, millaisiin keskusteluihin vahvasti yhdenvertaisuutta ja sateenkaari ihmisiä ja elämäntapoja ylistävä opetukseni mahtaisi synnyttää vanhempien kesken, --mietityttää, että mitä vanhemmat ajattelisivat näin vapaasta lähestymisestä. (Tutkijan reflektio).*

Perusopetussuunnitelman mukaan koulun henkilöstön kunnioittava ja avoin suhtautuminen kotien erilaisiin perinteisiin, elämäntapoihin, uskontoihin, katsomuksiin ja kasvatusnäkemyskiin on rakentavan vuorovaikutuksen perusta (OPH, 2014, s. 14–15). Lasten huoltajien kanssa on kuitenkin hyödyllistä käydä yhteistä arvopohdintaa sekä keskustelua sukupuolten tasa-arvosta ja sen keskeisyydestä Suomalaisessa yhteiskunnassa (OPH, 2014, s. 14–15; Jääskeläinen ym. 2015, s. 48). Kodin ja koulun välinen yhteistyö korostuu erityisesti, mikäli myös opettajat Suomessa kokevat turhautuneisuutta siitä, että kotoa saadut opit mitätöivät koulun mahdollisuuksia vähentää esimerkiksi sukupuolista häirintää (Meyer, 2008). Toisaalta myös opettajat saattavat tarvita lisää tietoa eri kulttuureista ja uskonnoista toteuttaakseen tätä tehtävää onnistuneesti (Bildjuschkin, 2019).

Vanhempien asennoitumisen lisäksi pohdin omassa reflektiossani myös työyhteisön antamaa tukea sukupuolen moninaisuutta ja sukupuolten yhdenvertaisuutta edistävän opetuksen toteuttamisessa. Reflektoin jännittäneeni erään oppitunnin aikana sukupuolen ilmaisun moninaisuuden käsittelyä, koska mietin mitä paikalla olleet aikuiset ajattelivat opetuksestani. Reflektiossa esittämäni huoli kollegojen ajatuksista saattoi olla jopa aiheellista, jos asiaa tarkastelee suhteessa haastatteluihin:

*Meillä on niinku kans opettajakunnassa sitä, että näitä ei voi lapsille puhua. (Opettaja 2).*

*Se on tietty sukupolvi opettajissakin myös, joka nauraa näille asioille ja vähän vähättelee, et se uusi viisaampi sukupolvi, ku on astunut remmiin, niin sit voi muuttua niinku silleen laajemmalti siinä koulussa. (Opettaja 3).*

Meyerin (2008) tutkimuksen mukaan opettajien sisäiset, henkilökohtaiset tekijät vaikuttavat siihen, kuinka opettajat käsittävät sukupuolisen häirinnän ilmiönä ja miten he toisaalta puuttu-

vat siihen. Sisäisiä tekijöitä ovat esimerkiksi opettajien yksilölliset identiteetit sekä heidän aikaisemmat kokemuksensa (Meyerin, 2008). Koska opettajien oma arvomaailma ja uskomukset vaikuttavat myös heidän tuottamaansa opetukseen, niin oma arvomaailma on mahdoton pitää erillään opetuksesta, minkä vuoksi myös tilivelvollisuus oppilaille, instituutiolle ja vanhemmille voi olla haastavaa. Lehtosen (2015, s. 104) mukaan moninaisuus, seksi ja seksuaalisuus voivat aiheuttaa joillekin opettajille hämmennystä ja ahdistusta, minkä takia teeman käsittelyä saatetaan vältellä. Toisille opettajille sukupuolten tasa-arvo ja lesbojen ja homojen oikeudet ovat hyväksyttäviä asioita ainakin periaatteen tasolla, mutta näitä arvoja ei osata kuitenkaan edistää koulun ja oppilaitosten käytäntöjen tasolla (Lehtonen, 2015, s. 104).

Meyerin tutkimuksen (2008) opettajat kokivat jäävänsä hankalissa häirintään puuttumisen tilanteissa yksin ja ilman riittävää tukea, johon vaikuttivat erityisesti sosiaaliset tekijät kuten hallinnon tason käsitykset, ihmissuhteet ja yhteisön arvot (Meyer, 2008). Opettajat saivat hänen tutkimuksissaan yhteisöltään myös ristiriitaisia viestejä siitä, kuinka sukupuolen- ja seksuaalisen moninaisuuden huomioivaa sekä vähemmistöjen asioita edistävää opetus- ja kasvatustyötä tulisi hoitaa (Meyer, 2019, s. 223). Erityisesti koulun johdon toiminta ja asennoituminen vaikuttivat opettajien kykyyn toimia seksuaalista- ja sukupuolista häirintää vastaan (Meyer, 2008). Meyerin (2019, s. 223) tutkimuksessa opettajat kertoivat virkamiehistä sekä muista kollegoista, jotka osoittivat homofobisia ja seksistisiä asenteita eivätkä olleet kiinnostuneita sukupuolisen häirinnän haitallisista vaikutuksista oppilaisiin. Tämän tutkielman tulokset viittaavat siihen, että Suomessa toimivien opettajien keskuudessa voi edelleen esiintyä asenteellisia tai muista esteistä johtuvaa hankaluutta käsitellä lasten kanssa sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyviä aihepiirejä. Aiheesta ei kuitenkaan ole olemassa juurikaan laajempaa tutkimustietoa suomalaisessa kontekstissa. Hyvä uutinen on, että esimerkiksi Kumita-tutkimuksen (Bildjuschkin, 2019) yhteydessä ilmeni, että opettajat kokivat seksuaalisuuteen liittyvien asioiden käsittelyn koulussa pääasiassa myönteisenä asiana. Vastaajista kukaan ei myöskään kokenut seksuaalisuuteen liittyvien asioiden käsittelyä kiusalliseksi tai pakolliseksi tehtäväksi (Bildjuschkin 2019). Esimerkiksi pro gradu-tutkielmassa on kuitenkin käynyt ilmi, kuinka sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvien aihepiirien käsittely saattaa käytännön työssä tuottaa epävarmuutta ja jonkinlaista arkuutta käsitellä aiheita. Tutkielman valossa voitaisiinkin argumentoida, että opettajat saattavat antaa myös niin sanottuja oikeita vastauksia, vaikka käytännön työ voisikin tuottaa erilaisia tunteita tai epävarmuuksia.



Meyer (2019, s. 223) tutkimuksessa opettajien navigoiminen ristiriitaisten viestien keskellä oli erityisen haastavaa opettajille, jotka kokivat olevansa jo valmiiksi alistetussa asemassa koulu-yhteisössä. Meyer (2019, s. 223) mainitsi heistä esimerkiksi uransa alussa olevat opettajat, homo- ja biseksuaaliset opettajat sekä rodullistetut ihmiset. Meyerin (2008) mukaan esimerkiksi henkilökohtaiset häirinnän tai syrjinnän kokemukset saattoivat motivoida opettajia toisaalta toimimaan hankalissa tilanteissa. Tämä johtopäätös haastaakin Meyerin (2008) mukaan pohtimaan, kuinka sellaisten kasvattajien tietoisuutta voitaisiin lisätä, jotka eivät ole kokeneet vallitsevan kulttuurin tuottamaa syrjintää. Meyerin tutkimuksien sekä esimerkiksi tässä tutkielmassa ilmenneiden haasteiden valossa Suomessakin voitaisiin tarvita lisää tutkimusta opettajien kokemista sisäisistä ja ulkoisista haasteista toteuttaa sukupuolen- ja seksuaalisen moninaisuuden huomioivaa sekä vähemmistöjen asioita edistävää opetus- ja kasvatustyötä.

### **4.3 Sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevän opetuksen tukeminen**

Tutkielmassa selvitettiin, miten sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevää opetus- ja kasvatustyötä voitaisiin tukea. Kiinnostus sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevää kasvatusta ja opetustyötä kohtaan on suhteellisen uusi ilmiö, joten opetusta tukevia tekijöitä yhdistää tarve pedagogiselle kehitystyölle. Haastatteluiden tuloksin selviää, että sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevää opetus- ja kasvatustyötä voitaisiin tukea opetussuunnitelma tasolla sekä kehittämällä ja tuottamalla opettajankoulutusta, joka tukee ihmisyyden moninaisuuden tunnistamista ja tietoisuutta heteronormatiivisuudesta, sukupuolisen häirinnän ilmiöstä, erilaisista oppimisympäristöistä sekä sensitiivisten aihepiirien turvallisesta ja oppilaiden tunteita kannattelevasta opetuksesta. Opettajat toivoivat myös resursseja ohjaukseen, oppimateriaaleja häirinnän ilmiön käsittelyyn ja avointa kommunikaatioyhteyttä huoltajiin.

Vilkka (2011, s. 148) esittää teoksessaan Meyerin (2009) tuottamia tekijöitä, joiden avulla kouluissa voidaan puuttua erityisesti seksuaaliseen häirintään ja vaikuttaa myönteisesti seksuaalisen moninaisuuden hyväksymiseen. Sukupuolisen häirinnän ja seksuaalisen häirinnän ilmiöiden päällekkäisen luonteen vuoksi näiden tekijöiden oletetaan toimivan myös sukupuolisen häirinnän ennaltaehkäisyssä. Yksi näistä tekijöistä liittyy siihen, että sukupuolinen ja seksuaalinen häirintä ovat nimettyjä ongelmia koulun suunnitelmissa (Vilkka, 2011, s. 148). Tässä tutkimuksessa luokanopettajien haastattelut antoivat ymmärtää, että sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevä opetus- ja kasvatustyö ei näyttäytynyt opettajille aivan selkeänä tehtävänä opetussuunnitelmissa:

*Kyllähän se noissa opseissa jollain tavalla siellä on, mutta en tiää, ehkä se ei sieltä oo niin hahmottunut itellä. (Opettaja 1).*

*Mun mielestä kannattas just niinko tuolla opetussuunnitelmatasolla, että ikään kun huolehtia, että ne on ne tavote lauseet siellä olemassa. (Opettaja 2).*

Seksuaalisen häirinnän käsittely turvataitojen opetuksen kautta osoittautui tutuksi tehtäväksi kaikille haastatelluille, mutta ainakin yhden opettajan kohdalla sukupuolisen häirinnän ennaltaehkäisevän käsittelyn vaatimus ei ollut hahmottunut opetussuunnitelmista. Opettajan 2 sanoin, sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevän opetuksen tukemisessa voitaisiin lähteä liikkeelle ruohonjuuritason kehitystyöstä eli siitä, että sukupuolisen häirinnän ennaltaehkäisyyn viittaavat tavoitelauseet ilmaistaisiin selkeästi opetussuunnitelmissa. Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) ei mainita ollenkaan käsitettä sukupuoli-nen häirintä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan kuitenkin esimerkiksi turvataidoista, fyysisen ja henkisen koskemattomuuden opetuksesta sekä kiusaamisen ehkäisyn taitojen harjoittelusta (OPH, 2014, s. 132, 241). Suunnitelman mukaan opetuksessa tulee myös pohtia erilaisten vuorovaikutustilanteiden sekä yhteisöjen merkitystä hyvinvoinnille (OPH, 2014, s. 241).

Pro gradussa hyödynnetyn tutkimuskirjallisuuden sekä opetussuunnitelman tarkastelun perusteella voidaan todeta, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 viitataan sekä vaaditaan moneen otteeseen sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevää työtä. Tutkielman haastatteluiden valossa sekä opetussuunnitelman puutteiden vuoksi esitetään, että perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitelauseiden tarkentaminen voisi olla tarpeellista. Se, ettei opetussuunnitelmissa vaadita selkeästi sukupuolisen häirinnän ennaltaehkäisevää käsittelyä, voi toisaalta luoda oivan mahdollisuuden olla käsittelemättä aihetta. Tehtävän selkeää hahmottamista helpottamaan sukupuolisen häirinnän ennaltaehkäisyyn viittaavien tavoitelauseiden tarkentaminen voisi olla mielekäs kehitys ja tukikeino.

Talib (2008, s. 154) on kirjoittanut, että ihminen vertaa omia arvojaan ja identiteettiään tiedostamattomasti toiseen ihmiseen kohdatessaan erilaisuutta, jolloin oma epävarmuus sekä minän pysyvyyden suojaaminen voivat aiheuttaa puolustusreaktion. Vaikeaksi koettuihin kohtaamistilanteisiin haetaan yksinkertaisia selityksiä ja Talibin (2008, s. 154) mukaan opettajien yleisimmin antama selitys koulussa tapahtuvalle ”törmäämiselle” on oppilaiden erilainen kulttuuri. Samoin myös pro gradu-tutkielman haastateltavat löysivät itsensä tällaisesta ”törmäyskursista”, jota he nimittivät ristiriidaksi. Ristiriita pakotti opettajia oman toiminnan tarkasteluun,

mikä saattoi aiheuttaa heissä hämmennystä (Saarisen, Ojalan & Palmu, 2014, s. 33). Pro gradu-tutkielman tuloksien perusteella opettajan työssä korostui taito tarkastella ihmisten välisiä monenlaisiin identiteetteihin perustuvia eroja intersektionaalisesti. Työssä tarvitaan lisäksi tietoa sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta sekä kulttuurista tietämystä, mihin taas esimerkiksi Kumita-tutkimuksessa opettajat kertoivat kaipaavansa lisää tukea (Bildjuschkin, 2019; Karkulehto, Saresma, Harjunen & Kantola, 2012; Saresma, 2018, s. 32). Taidot ja herkkyys tunnistaa eroja ja valta-asemia eivät kuitenkaan aina kehity itsekseen, joten tässäkin asiassa opettajankoulutus ja täydennyskoulutus ovat avainasemassa. Pro gradu-tutkielman tuloksien valossa opettajien työtä voitaisiin tukea kehittämällä ja tuottamalla opettajankoulutusta, joka tukisi opettajien herkkyyttä tunnistaa monipuolisesti omia lähtökohtiaan ja toimia siten intersektionaalisesti sekä kulttuurisensitiivisesti/interkulttuurisesti (Wekasa, 2019; Naskali, 2010, s. 287; Talib, 2008, s. 151).

Pro gradu-tutkielmaan osallistuneet opettajat kertoivat tunnistavansa sukupuolisen häirinnän ilmiönä lasten arjessa, jonka lisäksi he myös puuttuivat häirintään ja vähintäänkin sivusivat aihepiiriä opetuksessaan. Opettajat kuitenkin puhuivat siitä, miten häirintään liittyviä aiheita käsiteltiin oppitunneilla suunnitelmallisesti, vasta kun ongelmia ilmeni. Tuloksien perusteella tälle voitaisiin ehdottaa useampia mahdollisia selittäviä tekijöitä. Ensinnäkin, vaikka opettajat tunnistivat ilmiön koulussaan, heistä osa ei tunnistanut tai tunnustanut heteronormatiivisen logiikan vaikutuksia omissa oppilaissaan. Toisaalta jos opettajat katsoivat, että oppilaat olivat immuuneja heteronormatiiviselle ajattelumallille, he eivät ehkä myöskään tunnistaneet ajoissa sukupuolisen häirinnän ennaltaehkäisevän käsittelyn hyötyjä tai tarvetta. Tämän lisäksi, haastattelut antoivat ymmärtää, että kaikki opettajat eivät ehkä tunnistaneet sukupuolisen häirinnän ilmiötä seksuaalisen häirinnän ilmiöstä, mikä saattoi estää käsittelemästä koko ilmiötä.

Sukupuolisen häirinnän ilmiön tunnistaminen vaatii myös sukupuolitietoisuutta eli tietoisuutta omista käsityksistä sukupuolesta ja sen vaikutuksista vuorovaikutukseen (Jääskeläinen, ym. 2015, s. 18; THL, 2020). Pro gradu-tutkielmassa opettajien keskuudessa ilmeni sukupuolineutraalia suhtautumista, mikä voi tarkoittaa esimerkiksi käsitystä siitä, että sukupuoli on parempi jättää kokonaan huomioimatta (Ylitapio-Mäntylä, 2012, s. 25). Tulkitsen, että tästä näkökulmasta sekä sukupuolisen häirinnän ilmiön tunnistaminen, että ilmiön käsittelyn tarve ja toisaalta lisäksi sen puheeksi ottaminen hankaloituvat.

Valitettavasti koulutus sukupuolitietoisen opetuksen järjestämisestä ei edelleenkään kuulu kaikkien opettajien peruskoulutukseen (Jääskeläinen ym. 2015, s. 19). Erään luokanopettajan

mukaan täydennyskoulutuksiin hakeutuvat vain ne opettajat, jotka ovat aiheesta jo valmiiksi kiinnostuneita. Toisaalta eräs haastateltavista kertoi, että koulutuksia esimerkiksi sukupuolisen häirinnän vastaisesta työstä tai sukupuolisen häirinnän ennaltaehkäisevästä käsittelystä lasten kanssa ei ole ollut tarjolla.

Osa tutkielmaan osallistuneista haastateltavista pyrki aktiivisesti kehittämään omaa ajatteluaan sekä pedagogisia menetelmiään, jotta he osaisivat toimia edelleen sukupuolitietoisemmin sekä intersektionaalisesti. Omien ajattelumallien kehittäminen on kuitenkin vaativaa työtä, johon opettajat ansaitisivat myös ulkopuolista tukea. Toisaalta ei ole myöskään itsestäänselvyys, että kaikki ihmiset tunnistavat itsessään tarpeen kehittää omaa tietoisuuttaan. Pro gradu-tutkielman valossa opettajankoulutukset voisivat edelleen tukea tietoisuutta heteronormatiivisten ajattelumallien vaikutuksista ihmisen kehityksessä ja toiminnassa sekä ennaltaehkäisevän käsittelyn hyödyistä ja tarpeista (Bragg ym. 2018; Renold, 2002). Mikäli koulutuksia ei ole tarjolla myöskään sukupuolisen häirinnän vastaisesta työstä tai sukupuolisen häirinnän ennaltaehkäisevästä käsittelystä lasten kanssa, sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevää opetus- ja kasvatustyötä voitaisiin luonnollisesti tukea kehittämällä ja tarjoamalla opettajankoulutusta. Lisäksi opettajat tarvitsevat edelleen lisää koulutusta sukupuolitietoisesta kasvatuskulttuurista. Koulutuksien kehityksessä tulisi kiinnittää huomiota myös niiden markkinointiin ja lähestyttävyyteen oikealle kohderyhmälle.

Mitä tulee häirintään puuttumiseen tarvittavaan tukeen, tässä tutkielmassa eräs siihen vaikuttava tekijä opettajien työssä liittyi oppilaan ohjaukseen mitoitettuun tukeen. Ohjauksen tuki vaikutti koulun aikuisien mahdollisuuksiin olla mukana koulupäivään liittyvissä siirtymistilanteissa, joissa häirintää opettajien mukaan ilmeni. Resurssien kohdistamiseen riittävään ohjaukseen koulupäivän aikana tulee kiinnittää huomiota.

Osa luokanopettajista korosti opettajan autonomian vaikutusta opetuksen toteutukseen. Opettajat arvioivat, että riippuu paljon opettajasta, käsitelläänkö ja huomioidaanko esimerkiksi sukupuoliseen häirintään liittyviä asioita luokassa. Opettajien työhön vaikuttavatkin luonnollisesti heidän omat arvonsa, arvostuksensa, maailmankuvansa ja ihanteensa, minkä takia opettajien on tärkeää kyetä refleктоimaan omia arvoja ja asenteitaan (Bildjuschkin & Malmberg, 2002, s. 56; Vilka, 2011, s. 147). Kuten aikaisemmin mainittiin, Suomessa ei ole tehty juurikaan tutkimusta tällaisista opettajien sisäisistä ja ulkoisista vaikuttavista tekijöistä toteuttaa sukupuolen- ja seksuaalisen moninaisuuden huomioivaa sekä vähemmistöjen asioita edistävää opetus- ja

kasvatustyötä. Pro gradu-tutkielman näkökulmasta aiheesta tarvitaan lisää luotettavaa tutkimusta ja opettajankoulutuksia voitaisiin edelleen kehittää myös opettajien asennekasvatusta ajatellen. Opettajat voisivat lisäksi hyötyä koulutuksesta, jossa painotetaan sukupuolen- ja seksuaalisen moninaisuuden huomioivaa sekä vähemmistöjen asioita edistävää opetus- ja kasvatustyötä.

Pro gradu-tutkielman ja Kumita-tutkimuksen (Bildjuschkin, 2019, s. 20) tuloksien valossa opettajankoulutuksilla voitaisiin tukea edelleen myös sukupuolen ja seksuaalisuuden määrittelyä kouluissa, koska opettajat kokevat käsitteiden määrittelyn vaikeaksi tehtäväksi. Tutkielman tulokset viittaavat lisäksi siihen, että opettajien tietoisuutta aikuisten keskuudessa vallitsevista käsityksistä lapsuuden viattomuudesta saattaisi olla hyödyllistä edistää (Renold, 2002; Robinson & Davies, 2015, s. 187). Toisaalta kasvattajat saattavat tarvita tukea pysyäkseen mukana lasten jatkuvasti uusiutuvien oppimisympäristöjen kartoittamisessa sekä heidän uusissa tavoissaan ilmaista itseään (Bragg, ym. 2018, s. 431). Opettajankoulutuksella tulisivatkin varmistaa, että opettajat ymmärtävät tarpeen torjua ja oikaista tiedotusvälineiden välittämiä harhaanjohtavia mielikuvia sekä tietoja (WHO & BZgA, 2010, s. 22). Opettajat voisivat hyötyä myös ohjauksesta, jossa käsiteltäisiin, kuinka kohdata ja käsitellä lasten kanssa turvallisesti esimerkiksi sukupuolisen häirinnän teeman käsittelyn yhteydessä mahdollisesti esiin nousevia vakavia aiheita kuten itsetuhoisuutta. Samassa yhteydessä olisi tärkeää tukea edelleen opettajien kykyä kannatella lapsen tunteita, koska sensitiiviset aihepiirit saattavat nostaa esille ennalta arvaamattomia tunteita ja aikuisen rooli korostuu tunteiden tunnistamisen, sanoittamisen, ilmaisun ja käsittelyn mallintamisessa (Karppinen & Pihlava, 2016; Kosonen, 2017). Schonert-Reichl (2017) mukaan tutkimuksissa on todettu, että opettajat kokevat voivansa käyttää paremmin käytös ja tunneasioista tukevia keinoja, kun he ovat saaneet koulutusta opettamiseen ja oppimiseen vaikuttavista käytös ja tunneasioista.

Se, miksi sukupuoliseen häirintään liittyviä aiheita saatetaan käsitellä vasta, kun häirinnästä on jo kehittynyt ongelma, saattaisi liittyä myös siihen, että tutkimuksen opettajat kokivat tarvitsevänsä konkreettista tukea ja ohjausta sukupuolisen häirinnän ilmiön käsittelyyn lasten kanssa.

*Mä oon aika hyvin noudattanu oppikirjoja, --ni siellä ei ehkä oo ollu minusta semmosia niin hyviä materiaaleja, --just jossakin uskonnon sivulauseessa siellä, että sukupuolella ei oo väliä, kaikki on saman arvoisia, mutta sitten siihen se jää, että sitten on korkeintaan joku pieni draama harjoitus että, jotakin kiusataan, haukutaan homoksi, jotakin tällasta siellä saattaa olla ja miten puuttut tilanteeseen tai jotenkin, mutta tota ehkä vähän enemmänkin vois olla. (Opettaja 1).*

*Nimenomaan työkaluja sitten sekä vanhemmille että henkilökunnalle, --sitä opettajat niinko kaipaava, et on niitä ikään kuin valmiita työkaluja viedä loogisesti ja suunnitelmallisesti jotakin asiaa eteenpäin ja sit vielä, jos se priiffataan sillai, on koulutus ja sitten voi käyttää materiaalia. (Opettaja 2).*

Haastattelujen perusteella opettajien sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevää opetusta olisi syytä tukea kehittämällä sukupuolisen häirinnän ilmiön käsittelyyn soveltuvia oppimateriaaleja ja opetusmenetelmiä, joiden käyttöönottoon opettajia opastettaisiin. Työkaluja ja valmennusta toivottiin myös lasten vanhemmille ja muulle henkilökunnalle. Robinsonin (2013) mukaan tietoisuutta sukupuolen moninaisuudesta ja sen merkityksestä lasten ja nuorten elämässä on tärkeää kehittää lapsissa, mutta myös vanhempien ja kasvattajien kesken. Sukupuolen moninaisuudesta on tulossa yhä näkyvämpi ilmiö, jonka seurauksena lapset sekä nuoret kokevat vihamielisiä vastaanottoja tapaansa ilmaista sukupuoltaan niin toisten lasten kuin myös aikuisten toimesta (Robinson, 2013). Kodin ja koulun yhteistyössä olisikin hyvä keskustella sukupuoli-identiteetistä, sekä siitä, kuinka lapsen identiteetin kehitystä tuetaan kotona (Jääskeläinen ym. 2015, s. 51). Samoin myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 koulun sekä kotien yhteisen arvopohdinnan ja siihen perustuvan yhteistyön todetaan edistävät oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia ja luovan turvallisuuden tunnetta (OPH, 2014, 14–15). Vuorovaikutus kaikkien oppilaitoksen toimintaan osallistuvien kesken (myös vanhemmat) onkin keskeistä yhteistyökulttuurin luomisessa (Granskog, 2018, s. 18). Pro gradu-tutkielman tuloksien perusteella vanhempien ja opettajien avoin kommunikaatio ja tiedon molemminpuolinen lisääntyminen saattavat tukea myös opettajien oman kulttuurisen osaamisen kehitystä. Molemminpuolisen osaamisen kehitys voisi toisaalta vähentää lisäksi sensitiivisen työn ulkoisia esteitä kuten vanhemmilta tulevia kielteisiä reaktioita. Eräs luokanopettajista korosti lisäksi vanhemmilta saatavaa tukea lasten positiivisten vertaissuhteisen tukemisessa, mikä korostaa kodin ja koulun toimivan yhteistyön kehittämisen ja ylläpitämisen merkitystä.

Vanhempien tuen lisäksi kouluyhteisön antama kannatteluketju ja erityisesti esimiehen antama tuki helpottavat opettajan työtä (Karppinen & Pihlava, 2016). Pro gradu-tutkielmassa opettajat toivoivat ja arvostivat yhteistyötä muiden opettajien sekä koulun toiminnassa mukana olevien sidosryhmien kanssa.

*Tai sitten just kollegan kanssa yhteistyössä sovittais joku projekti, ettei tarveis ihan yksin sitten asioita miettiä, ku monesti tä on aika yksinäistä. (Opettaja 1).*

*Että ois aikaa riittävästi niinku ikään kun sitä depreeffinkiä harrastaa eli keskustella ja peilata, reflektoida niitä kokemuksia. (Opettaja 2).*

*Meidän oppilashuoltoryhmämme jäsenet, meidän koulukuraattori ja koulupsykologi pitää tunteja, jotka on ollu tosi ihania minusta. (Opettaja 3).*

Toimiva yhteistyö eri toimijoiden välillä, kollegoilta saatu tuki sekä yhteiset tavoitteet kaikkien toimijoiden välillä koettiin tärkeäksi tukevaksi tekijäksi sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevän kasvatus- ja opetustyön toteutuksessa.

## 5 Pohdinta

Tässä luvussa kokoan yhteen tutkimuksen tuloksia ja esittelen niistä tekemiäni johtopäätöksiä. Tarkastelen tuloksia myös suhteessa tutkimuskysymyksiin. Arvioin sitten tutkimuksen laatua sekä sen luotettavuutta. Tutkimuksen laadun ja eettisyyden tarkastelun jälkeen käsittelen tutkielmaa lyhyesti prosessina ja esitän siinä tehtyjä saavutuksia.

### 5.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkielmassa kysyttiin, miten sukupuolihaa häirintä näyttäytyy luokanopettajille ilmiönä ja käsittelyn kohteena lasten kanssa. Tulokset osoittavat, että luokanopettajat tunnistivat sukupuolisen häirinnän ilmiöksi, joka on osa lasten normaalia arkea ja näyttäytyy erilaisina häirinnän muotoina. Häirinnän ilmiön käsittely saattaa näyttäytyä myös lähinnä fyysisen tapahtuman käsittelynä. Tuloksinassa päädyttiin johtopäätökseen, että kaikki opettajat eivät välttämättä tunnista sukupuolisen häirinnän ilmiötä seksuaalisen häirinnän ilmiöstä. Haastattelut antoivat myös ymmärtää, että opettajat vaikuttivat uskovansa uuden sukupolven kykyyn vastustaa heteronormatiivisia ajattelumalleja. Nuorten ”immuneetti” näyttäytyi opettajien ajattelussa jonkinlaisena itsestään selvänä lähtökohtana. Osa opettajista ei näin ollen tunnistanut tai tunnustanut heteronormatiivisen logiikan vaikutuksia omilla oppilaissaan, koska he kokivat heidän olevan niin tiedostavia tai mahdollisesti siksi, että he kokivat koulussa annettavan opetuksen torjuvan tehokkaasti normatiivista ajattelua. Mikäli opettajat sivuuttavat heteronormatiivisen logiikan vaikutuksia tuloksin mukaisesti, aihepiirien käsittely lasten kanssa saattaisi vaarantua, koska aikuiset eivät näe käsittelylle tarvetta. Lapsissa ja nuorissa on potentiaalia toteuttaa hyviä muutoksia omien kulttuuriensa asiantuntijoina, mutta heidän aktiivisen toimijuutensa hyödyntäminen edellyttää, että myös kouluissa tuetaan lapsissa olevaa potentiaalia hyväksyä ja tunnistaa moninaisia tapoja toteuttaa ja ilmaista sukupuolta (Renold & Ivinson, 2015; Huuki, 2016).

Meyerin (2008) mukaan opettajat eivät puutu seksistiseen, homofobiseen tai transfobiseen häirintään yhtä todennäköisesti, kuin muihin kiusaamisen ja häirinnän muotoihin. Tämän tutkielman yhteydessä sukupuoliha häirintä näyttäytyi opettajille ilmiönä, jonka käsittely vaati puuttumista ja kriittistä suhtautumista. Puutuessaan oppilaiden toimintaan opettajat sanoittivat oppilaille sukupuolisen ja seksuaalisen häirinnän ilmiöitä ja pohtivat heidän kanssaan tilanteiden merkityksiä suhteessa hyvinvointiin. Häirintätilanteiden syntymistä saatettiin lisäksi ennaltaehkäistä korjaamalla yksittäisten oppilaiden väkivaltaista toimintaa. Tällainen lähestymistapa ei



esimerkiksi Huukin (2016) näkökulmasta ole yksinään riittävä keino puuttua lasten välisiin val-lankäytön vinoumiin.

Sukupuolinen (ja seksuaalinen) häirintä näyttäytyivät opettajille osana normaalia arkea, joten aihepiirit olivat laaja-alainen osa opetustyötä. Sukupuolen moninaisuuteen ja sukupuoliseen häirintään liittyviin aihepiireihin tartuttiin toisinaan suunnitelmallisesti, mutta sukupuolista häi-rintää käsittelevässä opetuksessa korostui silti häirintään reagoimiseen perustuva lähestymis-tapa. Sukupuolisen häirinnän ennaltaehkäisyn ei pitäisi lähteä liikkeelle puuttumisesta, vaan työssä tarvitaan kasvatuskulttuuria, jossa hierarkkisoivat normit ja vallan mekanismit tiedoste-taan sekä kyseenalaistetaan yhdessä lasten kanssa (Huuki, 2016). Jos lähtökohtaisesti puuttu-miseen perustuva lähestymistapa on suomalaisissa kouluissa yleistä, ennaltaehkäisystä liik-keelle lähtevään työhön tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Lähestymistapa, joka perustuu huonoon käytökseen reagoimiseen saattaa lisäksi johtaa tilanteeseen, jossa lapset jäävät val-miiksi määritellyn tiedon vastaanottajiksi tavoista toimia tasa-arvoisesti, eivätkä he ole tekijöitä tasa-arvoon liittyvässä pohdinnassa (Robinson & Davies, 2015, s. 175; Tainio, Palmu & Ikä-valko, 2010, s. 19).

Sukupuoliseen (ja seksuaaliseen) häirintään liittyvien aiheiden käsittely oli eri oppiaineita leik-kaavaa ja laaja-alaisia taitoja opettavaa. Turvallisia ja positiivisia vertaissuhteita rakentava kas-vatus täytyykin ymmärtää asiana, johon liittyy monia oppiainerajoja ylittäviä laaja-alaisia tai-toja. Mikäli opetustyön tavoitteet ovat kuitenkin aina jossain muualla, aihepiirien sivuaminen ei välttämättä tue riittävää sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevää käsittelyä.

Luokanopettajien tavoissa käsitellä sukupuolen moninaisuutta ihmisten välisessä vuorovaiku-tuksessa havaittiin eroja. Eroavaisuuksia voivat selittää opettajien erilainen ymmärrys sukupuoli-tietoisesta kasvatuksesta tai alakouluikäisille soveltuvista aiheista. Toisaalta opettajat saattoi-vat myös hahmottaa opetussuunnitelman vaatimuksen käsitellä ennaltaehkäisevästi sukupuoli-lista häirintää eri tavalla. Lisäksi opettajien erilaiset sisäiset tai ulkoiset selittävät tekijät saat-toivat vaikuttaa heidän tapoihinsa huomioida sukupuolen moninaisuutta ja vähemmistöjen asi-oita (Meyer, 2008).

Eroista huolimatta luokanopettajia yhdisti vaatimus tuottaa lasten ikään nähden sopivaa ope-tusta, joka huomioi sensitiivisesti lasten omia lähtökohtia. Koska ”sama koko sopii kaikille” lähestymistapaa ei ole olemassa, opettajilta vaaditaan herkkyyttä sekä taitoa tunnistaa ihmisten välisiä eroja (WHO & BZgA, 2010, s. 31). Pro gradu-tutkielman tuloksien perusteella opetta-

jien tehtävä käsitellä sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevästi on luonteeltaan hyvin herkkä-tuntoinen ja erityistä herkkyyttä vaativa tehtävä. Tilan antaminen ihmisten välisille eroille ja ristiriidoille saattaa aiheuttaa epämukavuuden tunteita myös opettajissa, koska työ vaatii samalla oman opettajuuden tarkastelua (Saarisen, Ojalan & Palmu, 2014, s. 33). Samoin kuin oppilaat, myös opettajat voivat kokea ”ristiriitaa” ihmisten erilaisista tavoista ymmärtää maailmaa, minkä takia he tarvitsevat työssään herkkyyttä tunnistaa (ja ymmärtää) erilaisia lähtökoh-tia.

Jotta lapset ja nuoret eivät altistuisi toiseuden kieltämiselle ja ulkopuolisuuden tunteen koke-mukselle opettajien tulee kyetä toimimaan intersektionaalisesti, mikä tarkoittaa taitoa tunnistaa monenlaisiin identiteetteihin perustuvia eroja sekä niihin liittyviä valta-asemia (Karkulehto, Sa-resma, Harjunen & Kantola, 2012; Saresma, 2018, s. 32). Sukupuolitietoinen toiminta ja suku-puolisen häirinnän ilmiön tunnistaminen vaativat myös ymmärrystä siitä, että ihmisen kehitystä ja toimintaa ohjaavat heteronormatiiviset ajattelumallit (Bragg ym. 2018; Lehtonen, 2003; Re-nold, 2002; Rossi, 2006). Ymmärryksen lisäksi opettajat tarvitsevat herkkyyttä tunnistaa hete-ronormatiivisia ajattelumalleja, koska sukupuoli on aina tekemistä ja heteronormatiivisuutta yl-läpidetään tiedostamattomasti omaksutuilla käsityksillä ”oikeanlaisesta” seksuaalisuudesta (Butler, 1990, s. 24–25; Rossi, 2006).

Tutkielmassa todetaan, että sukupuoleen, seksuaalisuuteen ja sukupuoliseen häirintään liitty-vien aihepiirien sensitiivinen luonne voi aiheuttaa hankalasti ennakoitavia tilanteita, jossa pin-taan voi nousta vakaviakin aihepiirejä. Lasten vertaissuhteisiin kietoutuvien aihepiirien käsit-tely vaatii opettajalta taitoa lähestyä aiheita sensitiivisesti ja kykyä ymmärtää sekä ohjata lasten emotionaalisia tiloja tilanteen aikana kuin myös jälkikäteen. Opettajan tulee osata kannatella lapsen tunteita ja aikuisen rooli korostuu tunteiden tunnistamisen, sanoittamisen, ilmaisun ja käsittelyn mallintamisessa (Karppinen & Pihlava, 2016; Kosonen, 2017). Opettajien työtä voi-taisiin tukea ohjauksella vakavien aihepiirien turvallisesta käsittelystä sekä edelleen tunnetai-tojen opetuksesta.

Pro gradu-tutkielman tuloksien perusteella opettajien mahdollisuuksia toteuttaa sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevää opetusta voitaisiin tukea monin erilaisin keinoin aina opetussuun-nitelmien tavoitelauseiden tarkentamisesta, opettajien ymmärryksen lisäämiseen heteronorma-tiivisuudesta, intersektionaalisuudesta, sukupuolitietoisuudesta sekä esimerkiksi aikuisten kes-kuudessa vallitsevista käsityksistä lapsuuden viattomuudesta ja lasten uusiutuvista oppimisym-päristöistä. Tutkielmassa tarkasteltiin myös joitakin Meyerin (2008) kuvailemia mahdollisia

esteitä käsitellä sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyviä aihepiirejä. Meyerin (2008) mukaan kasvatusalan työntekijät kohtaavat moninaisen kokonaisuuden sisäisiä ja ulkoisia vaikuttavia tekijöitä, jotka toimivat heidän esteenään tai motivaation lähteenään toimintaan sukupuolista häirintää vastaan. Tämä tutkielma toi esille yhtäläillä opettajien keskuudessa sisäisiä tekijöitä, jotka saattavat haastaa sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvien aihepiirien käsittelyä. Tutkielmassa havaittiin myös ulkoisia vaikuttavia tekijöitä, jotka liittyivät vanhempien sekä kollegojen suhtautumiseen sukupuolen- ja seksuaalisen moninaisuuden huomioivan sekä vähemmistöjen asioita edistävän opetustyön toteuttamiseen.

Onnistumiseen tähtäävä sukupuolisen häirinnän vastainen työ vaatii tutkielman perusteella rinnalleen työtä edistävän organisaation, jossa kasvattajilla on työkaluja käsitellä oikeuksia, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta haastavia kysymyksiä yhdessä lasten kanssa. Myös kodin ja koulun välinen toimiva yhteistyö tukee onnistumisia sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevässä toiminnassa. Meyerin (2008) tutkimuksien sekä tässä tutkielmassa esitettyjen haasteiden valossa Suomessakin voitaisiin tarvita lisää tutkimusta opettajien kokemista sisäisistä ja ulkoisista haasteista tuottaa moninaisuutta huomioivaa ja vähemmistöjen asioita edistävää opetusta. Tutkimusta voitaisiin tehdä myös opettajien ja oppilaiden kokemasta ristiriidasta kodin ja koulun kasvatuksen välillä sekä opettajien käsityksistä kotien vaikutuksesta mahdollisuuksiin vähentää sukupuolista häirintää.

Gillander Gådin ja Stein (2019, s. 920) kirjoittavat, että heidän tutkimuksensa mukaan koulu- ja kulttuurissa tulisi tapahtua monenlaisia muutoksia, jotta voitaisiin muuttaa näkemyksiä siitä, että seksuaalinen (ja sukupuolinen) häirintä liittyy jotenkin normaaliin vuorovaikutukseen. Gillander Gådin ja Stein (2019, s. 920) tutkimuksen tavoin myös tässä tutkielmassa häirinnän vastaisen toiminnan kehittämiseen liittyy esimerkiksi organisatoristen puitteiden vahvistamista, kasvattajien valmiutta ottaa vastuuta muutoksen toteuttamisesta sekä erityisesti tietoisuuden lisäämistä seksuaalisen (ja sukupuolisen) häirinnän sekä sukupuolen ja vallan keskinäisestä suhteesta. Sukupuolisen häirinnän vastaista työtä ei voida jättää yksittäisten henkilöiden omien resurssien varaan. Meyerin (2008) sanoin vastustaaksemme heteroseksististä hegemoniaa koulu- ja kulttuurin sisällä, meidän tulee tarkkailla yhteisön käytäntöjä ja toimintaa läpi ”kriittisten feminististen silmälasien”, jotta voimme ymmärtää toiminnan alla vaikuttavia tekijöitä ja haastaa niitä ylläpitäviä normeja.

## 5.2 Tutkimuksen eettisyyden ja laadun arviointi

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 150) mukaan hyvä tutkimus noudattaa tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaista eettisesti kestävästä tiedonhankintaa. Pro gradu-tutkielmalle haettiin asianmukainen tutkimuslupa Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluilta ja kaikilta tutkielmaan osallistuneilta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumiseksi. Osallistujille lähetettiin myös tutkimushankkeelta saatu tietosuojailmoitus. Tutkielma toteutettiin osana Suomen Akatemian rahoittamaa tutkimushanketta Taidelähtöiset menetelmät alakoululaisten sukupuolen ja vallan kietoumien käsittelyssä 2019–2023, jolle oli saatu lausunto Oulun yliopiston ihmistieteiden eettiseltä toimikunnalta.

Tutkielman eettisyyden takaamisen eräs tärkeimmistä periaatteista koski osallistujien yksityisyyden ja anonyymina esittämisen takaamista sekä ehdotonta pyrkimystä siihen, ettei tutkielmaan osallistumisesta koituisi osallistujille mitään haittaa (Lichtman, 2013). Läheisellä yhteistyöllä koulun ja luokanopettajan kanssa voitiin huolehtia erityisesti lasten turvallisesta osallistumisesta, koska erilaisiin ennakoimattomiin tilanteisiin olisi pystytty reagoimaan osana koulun perustoimintaa ja -rakenteita. Osallistujien yksityisyyttä suojeltiin esittämällä heidät täysin anonyymisti kuten suostumusasiakirjoissa luvattiin. Tutkielmassa pidettiin myös huolta siitä, että osallistujia ei voida liittää tiettyyn oppilaitokseen. Lichtmanin (2013) mukaan tutkimukseen osallistujilla on oikeus tulla pyynnöstä informoiduksi tutkimuksen etenemisestä ja annetun tiedon käytöstä. Osallistujien oikeudet ilmoitettiin selkeästi suostumusasiakirjoissa, joissa todettiin myös osallistujien oikeus kieltää heistä kerätyn aineiston käyttäminen. Tutkielman eettisyys haluttiin varmistaa myös aineiston tuotannon aikana takaamalla osallistujille rauha sekä käyttäytymällä tutkimustilanteessa ammattitaitoisesti. Koska tutkimuksesta tuotettiin myös video-kuva ja äänimateriaalia, tutkija huolehti tarkkaan, että ne oppilaat, joilla ei ollut lupa osallistua tutkimukseen eivät myöskään tallentuneet kameraan tai äänitteisiin.

Tutkijan näkökulmasta eräs tärkeimmistä tutkielman eettisyyttä takaavista tekijöistä koski tutkimusaineistojen luottamuksellista ja kunnioittavaa käyttöä (Lichtman, 2013). Tutkimusaineistojen analyysissa pyrittiin kiinnittämään erityistä huomiota siihen, että tutkittavien subjektiiviset kokemukset ja käsitykset välittyisivät analyysistä eikä polku tutkittavien näkökulmaan katoaisi tulkinnan seurauksena. Samanlaista huolellisuutta tutkimusaineistojen tulkinnassa toteutettiin sekä haastatteluille, että tutkijan reflektiolle. Tutkijan ja muiden osallistujien näkökulmat sekä polku alkuperäisaineistoihin pyrittiin säilyttämään tulkinnan aikana aineistojen ymmärtä-

miseen tähtäävällä tarkalla lukemisella sekä säännöllisellä palaamisella alkuperäisiin ilmaisuihin. Tutkijan näkemys on, että sukupuolisen häirinnän ilmiön ja sen ennaltaehkäisyyn moniulotteisuus voivat tehdä niiden kuvailusta ja ymmärtämisestä haastavaa. Tutkielmassa kiinnitettiin erityistä huomiota siihen, että osallistujien ajattelusta saavutettiin mahdollisimman oikein ymmärrettyä tulkintaa. Tutkittavien numerointi ja alkuperäisilmaisujen värikoodaus tukivat tutkittavien näkökulman säilyttämistä, koska tutkijan oli helppo palata tarvittaessa tarkistamaan tulkintansa suhteessa haastattelussa vallinneeseen kontekstiin.

Tutkijalla oli pro gradu-tutkielmassa keskeinen rooli, koska kyseessä on toiminnallinen tapaus-tutkimus, jossa tutkimusprosessiin osallistuvat sekä tutkittavat että tutkija (Juuti & Puusa, 2020). Tutkijan osallisuutta ja asemaa aineistontuotannon aikana on kuvailtu tutkielman aineistontuotannon kertomuksen yhteydessä. Tutkimusaineistoa rikastettiin ammentamalla inspiraatiota autoetnografisesta lähestymistavasta, jonka avulla myös tutkijan kokemus tuotiin osaksi aineistoa. Tutkijan reflektiota hyödynnettäessä pyrittiin huolehtimaan siitä, ettei tekijää nostettu perusteettomasti esille (Tienari & Kiriakos, 2020). Oppituntien reflektioita kirjoitettaessa toteutettiin tietoisesti myös eettistä periaatetta olla viittamatta tunnistettavasti muihin osallistujiin (Chang, 2018).

Aaltion ja Puusan (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen tärkein tavoite on saavuttaa mahdollisimman syvällinen ja rikas käsitys tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tutkielmassa toteutettu huolellinen perehtyminen kohdeilmiöön sekä sen erilaisten näkökulmien huomioon ottaminen koko tutkimusprosessin ajan tukevat tutkimuksen luotettavuutta (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020). Tutkielmassa huolehdittiin lisäksi, että aikaisempiin tutkimustuloksiin, tutkimuskirjallisuuteen ja tutkijoihin viitattiin selkeästi ja asianmukaisesti (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, 150). Koska tutkijan toiveet ja ennakkoluulot eivät saa määrätä tutkimuksen lopputulosta, tutkijan pitää tiedostaa ja tuoda julki omat lähtökohtaolettamuksensa (Syrjälä, Syrjäläinen, Ahonen ja Saari, 1994, s. 14). Tästä syystä kirjasin analyysiprosessin alussa ylös joitakin lähtökohtaolettamuksiani tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkielmaa toteutettaessa tiedostettiin, että tutkijan taustaoletukset sekä hänen asettamansa tutkimustavoitteet voivat vaikuttaa hänen suhtautumiseensa aineistoon (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020). Tieto pyrittiin pitämään mielessä läpi tutkielmaprosessin. Haasteena on kuitenkin ajatus siitä, että ei ole olemassa ”puhtaita” havaintoja, vaan tutkijan asettamat käsitteet ja menetelmät vaikuttavat aina lopputulokseen ja havainnot ovat aina teoriapitoisia (Tuomi ja Sara-järvi 2018, 109; Aaltio & Puusa, 2020). Tutkielman laatua tarkastellessa on myös syytä ottaa huomioon,

että eri tutkijat voivat saavuttaa saman tutkimuksen laadullisesta aineistosta erilaisia tulkintoja ja pro gradu-tutkielmassa saavutettu tulkinta on vain yhden henkilön subjektiivinen, joskin tutkimuskirjallisuuteen nojaava tulkinta.

Tutkielmassa tavoiteltiin ymmärrystä luokanopettajien käsityksistä ja kokemuksista sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevän opetuksen tuottamisesta sekä tehtävän luonteesta luokanopettajien näkökulmasta. Tutkielman menetelmälliset lähestymistavat valittiin harkitusti suhteessa tutkimusilmiöön ja tutkimuksen tavoitteisiin. Monimenetelmällisen toiminnallisen tapaustutkimuksen katsottiin antavan parhaan mahdollisuuden saavuttaa luotettavasti luokanopettajien subjektiivisia kokemuksia ja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Toiminnallisen tapaustutkimuksen käytännönläheisen lähestymistavan ansiosta haastatteluissa saatiin luotua yhteys käsiteltävään ilmiöön, mikä vaikuttaa myös tutkimustuloksien luotettavuuteen. Tutkimustilannetta, tutkijan osallisuutta tutkimustilanteeseen sekä mahdollisia muita tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa tutkimustuloksiin on kuvailtu tutkielmassa mahdollisimman tarkasti, mikä voi edelleen lisätä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Aaltio & Puusa, 2020).

Pro gradu-tutkielmassa hyödynnettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua, koska sen avulla voitiin käsitellä tutkittavien kokemuksia haastattelua edeltävästä oppitunnista ja saavuttaa tutkimustehtävää vastaavaa tietoa haastateltavien sanoittamana (Puusa, 2020). Haastateltavia oli tutkielmassa vain kolme, mutta heidän kanssaan tuotettu aineisto oli menetelmällisten valintojen vuoksi rikas. Puolistrukturoitu teemahaastattelu toimi tutkielmassa hyvin, koska kysymyksiä voitiin tarpeen mukaan syventää ja haastatteluista pystyttiin saavuttaa myös ennalta arvaamatonta tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88; Puusa, 2020). Haastattelun luotettavuutta pyrittiin tukemaan pro gradu-tutkielmassa pidättäytymällä mahdollisuuksien mukaan keskustelun liiallisesta ohjailusta. Tarkasteltaessa haastatteluista saatua tietoa tutkittavien toiminnasta on syytä muistaa, että toiminnan ja käsityksien välillä ei ole aina suoraa yhteyttä, koska käsitykset eivät anna suoraa vastausta todellisiin toimintatapoihin (Niikko, 2003, s. 28). Käsitykset todellisuudesta ohjaavat kuitenkin yksilön ajattelua ja toimintaa, joten niiden tutkiminen on merkityksellistä (Niikko, 2003, s. 28). Toisaalta tutkijan on mahdotonta päästä tulkinnassaan täysin sisälle tutkittavan kokemusmaailmaan, koska todellisuus on aina subjektiivisesti tulkittua käsitystä (Puusa, 2020). Tutkielmassa tehdään kuitenkin intersubjektiivinen oletus, että tutkijan on mahdollista ymmärtää toisen ihmisen kokemusta ainakin jossain määrin (Puusa, 2020).

Tutkijan subjektiivisen kokemuksen hyödyntäminen tutkimusaineistona lisää tutkielman luotettavuutta, koska tutkielmassa voidaan tarkastella useita aineistoja samasta tutkimuskohteesta

suhteessa toisiinsa (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkijan kokemuksien tuominen täydentämään tutkimusaineistoa vahvistaa pientä haastatteluaineistoa. Vähän tutkittuun ilmiöön onnistuttiin tuomaan monimenetelmällisellä lähestymistavalla uutta näkökulmaa ja ymmärrystä. Autoetnografia toimi tutkielmassa luokanopettajien haastatteluja täydentävänä tutkimusotteena. Ammenettaessa inspiraatiota autoetnografisesta lähestymistavasta on tärkeää ymmärtää, että sosiaalinen maailma on monitulkinnallinen eikä siitä ole olemassa absoluuttisia totuuksia (Tienari & Kiriakos, 2020). Tutkijan reflektio ja siitä tehty tulkinta ovat yhden henkilön subjektiivinen tuotos, jonka avulla ei pyritä saavuttamaan absoluuttisia totuuksia. Laadullisen tutkimuksen keskeinen tavoite ei ole saavuttaa objektiivisesti yleistettävää totuutta (Tienari & Kiriakos, 2020). Pro gradu-tutkielman uskottavuus perustuu saavutettuun syvälliseen ymmärrykseen tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkijan autoetnografian avulla yhteisön sisältä voitiin tuottaa sellaista tietoa, joka olisi saattanut muuten jäädä kertomatta. Reflektion luotettavuutta tulee tarkastella kysymällä, ovatko kuvatut kokemukset uskottavia ja mahdollisia (Tienari & Kiriakos, 2020). Autoetnografian luotettavuutta lisää pro gradu-tutkielmassa jaettu tieto aineiston tuotannosta. Hakalan ja Hynnisen (2007, s. 215) mukaan tutkijan kirjoittama kuvaus on kuitenkin aina hänen oman versionsa, jonka todellisesta kuvauksesta hän on vastuussa. Tutkija ottaa vastuun aineiston luotettavuudesta ja antaa sanansa siitä, että kirjallista tuotosta ei muunneltu enää jälkikäteen tai analyysin aikana. Tutkijan omien kokemuksien uskottavuus on pyritty takaamaan säilyttämällä aineiston tulkinnassa polku reflektiossa esitettyihin kokemuksiin ja käsityksiin. Aineiston tulkintaa tukevien suorien lainauksien toivotaan myös lisäävän reflektion luotettavuutta. Tutkijan tulkinta aineistosta viittaa siihen, että autoetnografia vastaa tutkielmassa annettua kuvausta siitä, mitä sillä kerrottiin kuvailtavan ja se tukee ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Tienari & Kiriakos, 2020).

Pro gradu-tutkielma noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, koska siinä on sitouduttu toimimaan rehellisesti ja tutkimustyössä on pyritty noudattamaan huolellista sekä tarkkaa tulosten tallentamista ja esittämistä (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, 150). Tutkimusprosessia pyrittiin kuvailemaan loogisesti ja kokonaisuutena tutkielmassa saavutettiin hyvälle tutkimukselle tyypillistä sisäistä johdonmukaisuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 149). Pro gradu-tutkielman analyysissä toteutui tavoite tulkita, kuvailla ja ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020). Tutkielmassa saavutettiin vastauksia asetettuun tutkimustehtävään ja tutkittavasta ilmiöstä eli sukupuolisen häirinnän ennaltaehkäisevästä opetuksesta luokanopettajien näkökulmasta tuotettiin lisää ymmärrystä.

Joiltakin osin onnistuneempi teoreettinen käsitteellistäminen tutkimusaineiston sisällönanalyysin toteutuksessa olisi voinut lisätä aineiston analyysin loogista ymmärrettävyyttä ja luotettavuutta, mutta nykyisessä muodossaan se kunnioittaa tutkimusaineistossa esitettyjä käsityksiä. Tutkielman tuloksia avaavat tutkimusaineistoa tulkitsevat luvut tukevat kuitenkin tutkielmassa toteutunutta päättelyä. Tutkielmassa hyödynnettiin laajasti tutkimuskirjallisuutta ja tutkimuksessa tehtyjä havaintoja onnistuttiin yhdistämään mielekkäästi aikaisempaan tutkimustietoon, mikä saattoi johdatella kiinnittämään huomiota myös aikaisemmin merkityksettömiltä vaikuttaviin seikkoihin.

### 5.3 Loppusanat

Pro gradu-tutkielmassa tartuttiin ajankohtaiseen aiheeseen, mikä koskettaa jollain tavalla kaikkia ihmisiä. Sukupuolisen häirinnän ilmiötä on tutkittu hyvin vähän huolimatta sen lähes universaalista luonteesta. Paineet toteuttaa heteroseksuaalisia odotuksia ja sukupuolinormeja koskettavat kaikkia ja ”epäonnistumisesta” seuraavat vahingolliset vaikutukset voivat näkyä vielä pitkään aikuisuudessa, koska erityisesti lapset tuottavat itsestään havaintoja vertaisryhmän sisällä tapahtuvan sosiaalisen vertailun kautta (Lehtonen, 2002, s. 214; Salmivalli, 2005, s. 35). Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että sukupuolista häirintää koetaan erityisesti yläkoulussa (Hill & Kearn, 2011; Puusniekka, Kivimäki & Jokela, 2012). Koen, että tällaiset tutkimustulokset saattavat pitää paikkansa ja henkilökohtainen näkemykseni on, että ennaltaehkäisyyn tulisi kiinnittää enemmän huomiota ennen yläkouluun siirtymistä. Näkökulma vaikutti päätökseeni tutkia erityisesti alakoulun kontekstissa tapahtuvaa sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevää työtä. Huukin (2016, 32) tavoin myös minä uskon, että ihmissuhde- ja kaveritaitojen oppiminen ei tapahdu itsestään, vaan niitä tulisi opettaa lapsille yhtä systemaattisesti kuin muitakin tiedollisia ja taidollisia asioita. Oppilaita voidaan ohjata tunnistamaan myös sukupuoleen liittyviä odotuksia ja heitä voidaan auttaa ymmärtämään, että omaa toimintaa ei tarvitse rajoittaa normien mukaisesti (Jääskeläinen ym. 2015, s. 28). Uskon, että tällainen tuki olisi saattanut helpottaa myös omassa nuoruudessani paineita toteuttaa sukupuolinormeja.

Sukupuolisen häirinnän ennaltaehkäisyyn tutkiminen luokanopettajien näkökulmasta ei ollut helppo tutkimusaihe, koska aihepiiristä on olemassa vain vähän aikaisempaa tutkimusta ja uusien näkökulmien onnistunut saavuttaminen aineistontuotannossa vaati luovuutta. Toiminnallisen tapaustutkimuksen keinoin tutkielmassa onnistuttiin kuitenkin saavuttamaan lisää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Koen, että menetelmän avulla tutkielmassa onnistuttiin luomaan



tutkittavaan ilmiöön yhteys, jonka tuella aiheesta saavutettiin syvällisempää ymmärrystä. Tutkimusasetelman avulla tutkittavaa ilmiötä onnistuttiin lähestymään sensitiivisesti ja aihepiiristä pystyttiin saavuttamaan myös ennalta arvaamattomia tuloksia. Tutkielma tuotti kokonaisuudessaan rikasta aineistoa, jota on mahdollista hyödyntää osana laajempaa tutkimushanketta tarkasteltaessa lähemmin esimerkiksi opettajien näkökulmaa sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvien teemojen käsittelyssä.

Tutkielma tarjoaa aiheeseen uudenlaista näkökulmaa, koska täysin vastaavaa tutkimusta ei ole aikaisemmin toteutettu. Tarkastelemalla sukupuolisen häirinnän ennaltaehkäisevää käsittelyä luokanopettajien näkökulmasta tutkielmassa saavutettiin tuloksia, jotka haastavat tutkimaan esimerkiksi opettajien kokemia sisäisiä ja ulkoisista haasteista tuottaa moninaisuutta huomioivaa ja vähemmistöjen asioita edistävää opetusta. Eräs uuden tutkimuksen arvoinen tekijä liittyy opettajien kokemaan ristiriitaan kodin ja koulun kasvatuksen välillä sekä opettajien käsityksiin kotien vaikutuksesta mahdollisuuksiin vähentää sukupuolista häirintää.

Tuloksien perusteella kattavampaa tutkimustietoa tarvitaan lisäksi siitä, kuinka opettajat ymmärtävät sukupuolisen häirinnän ilmiönä ja ennaltaehkäisevän käsittelyn kohteena lasten kanssa. Toisaalta olisi mielenkiintoista perehtyä tarkemmin myös siihen, vaikuttavatko opettajien käsitykset oppilaiden ”kehittyneestä” tavasta ymmärtää sukupuolta heidän tapaansa käsitellä aihepiirejä lasten kanssa. Pro gradu-tutkielman tuloksista korostui erityisesti, kuinka luokanopettajat tarvitsevat työssään herkkyyttä tunnistaa omia lähtökohtiaan suhteessa muihin ihmisiin. Opettajien taidoista tunnistaa omia lähtökohtiaan ja tarkastella ympäristöään intersektionaalisesti olisi mielenkiintoista tuottaa tutkimustietoa, jotta opettajien herkkyyttä sekä toisten huomioon ottamista pystyttäisiin tukemaan.

Pro gradu-tutkielman tekeminen oli erittäin palkitsevaa, koska se antoi minulle mahdollisuuden tutustua syvällisemmin aihepiiriin, jota opintojeni aikana lähinnä sivuttiin kevyesti. Uskon, että tutkielmani tuotti sukupuolista häirintää ennaltaehkäisevään työhön uutta näkökulmaa, josta voi olla hyötyä niin aiheen opiskelun kuin uuden tutkimuksen tekemisen kannalta. Toivon, että tutkielmani tukee tulevaisuutta, jossa yksittäisen ihmisen ja erityisesti lapsen tai nuoren, ei tarvitse käydä yksinään uuvuttavaa kamppailua hyväksynnästä, vaan esimerkiksi koululaitos osallistuisi tähän taisteluun sekä nuoren puolesta että hänen kanssaan.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Aaltola, J. (2002). Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. (toim.), *Opettajuus muutoksessa* (s. 49–62). Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Aaltonen, J. (2012). *Turvataitoja nuorille — opas sukupuolisen häirinnän ja seksuaalisen väkivallan ehkäisyyn*. Opas 21/2012. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Aaltonen, S. (2006). *Tytöt, pojat ja sukupuolinen häirintä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ahtola, A. (2016). Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa Ahtola, A. (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 12–20). PS-kustannus.
- Allen, L. & Ingram, I. (2015). ‘Bieber fever’: Girls, Desire and the Negotiation of Girlhood Sexualities. Teoksessa Renold, E., Ringrose, J. & Egan, R. D. (toim.), *Children, sexuality and sexualization* (s. 141–158). Palgrave Macmillan.
- Bildjuschkin, K. & Malmberg, A. (2002). *Kerro meille seksistä. Nuoren seksuaalikasvatus*. Helsinki: Tammi.
- Bildjuschkin, K. (2019). *Terveystiedon opettajien ja oppilashuollon käsityksiä seksuaalisuudesta, sen kohtaamisesta ja seksuaaliterveyden opettamisesta peruskoulussa*. Työpaperi 46/2016. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Bragg, S., Renold, E., Ringrose, J. & Jackson, C. (2018). ‘More than boy, girl, male, female’: exploring young people’s views on gender diversity within and beyond school contexts. *Sex Education*, 18(4), 420-434. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1439373>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York (N.Y.): Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York & London: Routledge.
- Cacciatore, R. & Kortenien-Poikela, E. (2019). *Rakkaus, ilo, rohkeus: Seksuaalisuuden portaat*. Minerva.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum. *University of Chicago Legal Forum*, 1(8), 139–167. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

- Creutz, K., Saarinen J. & Juntunen, M. (2015). *Syrjintä, polarisaatio, nuoriso ja väkivaltainen radikalisoituminen*. SYPONUR-väliraportti. Helsinki: Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet.
- Davies, C. & Robinson, K. (2010). *Hatching Babies and Stork Deliveries: Risk and Regulation in the Construction of Children's Sexual Knowledge. Contemporary issues in early childhood*, 11(3), 249–262.
- Fontaine, A. (2019). Iceland Passes Major Gender Identity Law: “The Fight Is Far From Over.” Haettu osoitteesta <https://grapevine.is/news/2019/06/19/iceland-passes-major-gender-identity-law-the-fight-is-far-from-over/>
- Garner, P. W. (2010). Emotional Competence and Its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297–321.
- Gillander Gådin, K. & Stein, N. (2019). Do schools normalise sexual harassment? An analysis of a legal case regarding sexual harassment in a Swedish high school. *Gender and Education*, 31:7, 920–937.
- Granskog, P., Lahtinen, M., Laitinen, K., & Turunen-Zwinger, S. (2018). *Opas seksuaalisen häirinnän ennaltaehkäisemiseksi ja siihen puuttumiseksi kouluissa ja oppilaitoksissa*. Opetus- ja koulutusministeriön julkaisu 2018:4a. Opetushallitus.
- Heikkinen, M. (2003). Sukupuolinen ja seksuaalinen häirintä sekä ahdistelu Oulun yliopistossa – haasteita toimenpiteille. Teoksessa: Sunnari, V., Kangasvuo, J., Heikkinen, M. & Kuorikoski, N. (toim.), *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna - Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa*, (s. 145–156). Oulu: Oulun yliopisto.
- Hill, C. & Kearl, H. (2011). *Crossing the line: sexual harassment at school*. Washington, DC: AAUW.
- Holford, N., Renold, E & Huuki, T. (2013). What (else) can a kiss do? Theorizing the power plays in young children’s sexual cultures. *Sexualities*, 16 (5/6), 710–729.
- Huuki, J. (2002). Popularity, Real Lads and Violence on the Social Field of School. Teoksessa Sunnari, V., Kangasvuo, J. & Heikkinen, M. (toim.), *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments*, (s. 41–59). Oulu university press, Oulu.
- Huuki, T. (2016a). Vallan visaiset kaverisuhteet: (väki)valta alakouluikäisten lasten suhdetutkimuksissa. Haettu osoitteesta [http://tuijahuuki.com/data/documents/vallan\\_visaiset\\_kaverisuhteet.pdf](http://tuijahuuki.com/data/documents/vallan_visaiset_kaverisuhteet.pdf).
- Huuki, T. (2016b) Pinoa, pusua ja puserrusta: Vallan sukupuolistuneet virtaukset lasten leikissä. *Sukupuolentutkimus*, 29(3), 11–24.

- Huuki, T., Manninen, S. & Sunnari, V. (2010). Humour as a resource and strategy for boys to gain status in the field of informal school. *Gender and Education*, 22(4), 369–383.
- Huuska, M. & Karvinen, M. (2012). Persoonaa on aina enemmän kuin sukupuoli. Teoksessa Ylitapio-Mäntylä, O. *Villit ja kiltit: Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*, (s. 31–54). PS-kustannus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 162–173.
- Hägg, K. (2003). Seksuaalisen häirinnän näkökulmia ruotsalaisesta perspektiivistä. Teoksessa Sunnari, V., Kangasvuori, J., Heikkinen, M. & Kuorikoski, N. (toim.), *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna - Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa*, (s. 133–144). Oulu: Oulun yliopisto
- Hämäläinen, J. & Nivala, E. (2008). *Kasvatustiede: Pedagogisen ihmistyön tiede*. Unipress.
- Isokorpi, T. (2004). *Tunneoppia: Parempaan vuorovaikutukseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jokela, S., Luopa, P., Hyvärinen, A., Ruuska, T., Martelin, T. & Klemetti, R. (2020). *Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien nuorten hyvinvointi. Kouluterveyskyselyn tuloksia 2019*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Työpaperi 38/2020. Helsinki.
- Jón Ingvar Kjartan (2015) 'Flaming gays' an 'One of the boys'? White middle-class boys, queer sexualities, and gender in Icelandic high schools. Teoksessa Renold, E., Ringrose, J. & Egan, R. D. (toim.), *Children, sexuality and sexualization*, s. 209–223. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Toimintatutkimus, sekä toimintaa että tutkimusta. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. (2015). *Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*, (2.p.). Oppaat ja käsikirjat 2015(5). Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/tasa-arvotyö-taitolaji>
- Karkulehto, S., Saresma, T., Harjunen, H. & Kantola, J. (2012). Intersektionaalisuus metodologiana ja performatiivisen intersektionaalisuuden haaste. *Naistutkimus*, 25(4), 17–28.

- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*, (s. 115–146). PS kustannus.
- Karvinen, M. & Venesmäki, E. (2019). *Tilaa moninaisuudelle! Opas seksuaali- ja sukupuoli-vähemmistöjen yhdenvertaisuuden edistämiseen*. Rainbow Rights Promoting LGBTI Equality in Europe.
- Karvinen, M. (2010). Sateenkaaren värit koulussa – suvaitsevaisuudesta yhdenvertaisuuteen. Teoksessa Suortamo, M. (toim.), *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*, (s. 111–132). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kehily, M.J. & Nayak, A. (1997). Lads and Laughter: Humour and the Production of Heterosexual Hierarchies. *Gender and Education*, 9(1), 69–87.
- Kilpiä, J. (2011). Opettaja seksuaalisen ja sukupuolisen moninaisuuden äärellä. Teoksessa Stålström, O., Nissinen, J., Hentilä, J. & Tuovinen, L. (toim.), *Saanko olla totta?: Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*, (s. 260-270). Gaudeamus Helsinki: University Press.
- Koivunen, K. (2016). *Suomen nuoret jihadistit ja miten radikalisoituminen torjutaan*. Helsinki: Into kustannus oy.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito* (3. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koskinen, A-L. (13.2.2019). Seitsemän valtuutettua vaatii, että lapsille opetetaan, että tyttö on tyttö ja poika poika – Seta syyttää transfobiasta. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10644082>
- Kosonen, S. (2017). Mielenterveyden huomioiminen ohjauksessa. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*, (s. 143–163). PS-kustannus.
- Kosonen, S. (2017). Mielenterveyden huomioiminen ohjauksessa. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*, (s. 143–163). PS-kustannus.
- Laine, K. & Aho, S. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Laine, M. (2019). *Kohti kulttuurisesti kestävää kasvatusta Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määrittäminen ja siihen liittyvät tulevaisuuden tarpeet*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 65. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Laitinen, K., Haanpää, S., Francke, L. & Lahtinen, M. (2020). *Kiusaamisen vastainen työ kouluissa ja oppilaitoksissa*. Oppaat ja käsikirjat 2020:3a. Opetushallitus.

- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta annetun lain 7 ja 11 §:n muuttamisesta. (29.5. 2009/369). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090369>
- Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (2007). *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Vastapaino.
- Lehtinen, A. (2000). *Lasten kesken: Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtonen, J. (2002). Heteronormativity and Name-Calling – Constructing Boundaries for Students - Genders and Sexualities. Teoksessa Sunnari, V., Kangasvuo, J. & Heikkinen, M. (toim.), *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments*, (s. 201–215). Oulu university press, Oulu.
- Lehtonen, J. (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset*. Helsinki, Yliopistopaino: Nuorisotutkimusverkosto.
- Lehtonen, J. (2015). Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus osana laaja-alaista seksuaalikasvatusta ja heteronormatiivisuuden purkamista. Teoksessa Bildjuschkin, K. (toim.), *Seksuaalikasvatuksen tueksi*, (s. 104–115). Työpaperi 35/2015. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos (THL). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-542-4>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3.p.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Liljeström, M. (2004). Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa Koivunen, A. & Liljeström, M. (toim.), *Avainsanat: 10 askelta feministiseen tutkimukseen*, (s. 111–138). Tampere: Vastapaino.
- Lucal, B. (1999). What It Means to Be Gendered Me: Life on the Boundaries of a Dichotomous Gender System. *Gender and Society*, 13(6), 781-797. Sage Publications, Inc.
- Lucal, B. (2014). “What it means to be Gendered?” Teoksessa Spade J. Z. & Valentine C. G. (toim.), *The Kaleidoscope of Gender. Fourth Edition*, (s. 18–29). London: Sage.
- Lyytinen, J. (1.7.2018a). Uusi mies. Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000005737604.html>
- Lyytinen, J. (1.7.2018b). ”Rikas hipsteri, joka osaa tarvittaessa tapella” – Tällainen on miesten mielestä tämän ajan ihannemies. Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000005737565.html>
- Maailman terveysjärjestön (WHO) Euroopan aluetoimisto & BZgA (2010). *Seksuaalikasvatuksen standardit Euroopassa. Suuntaviivat poliittisille päättäjille, opetus- ja terveydenhoitoalan viranomaisille ja asiantuntijoille*. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

- Maksimainen, H. (15.9.2016). Suomalainen mies elää kosketuksen puutteessa, sanoo Eino Saari – ”Vain urheilu-hurmoksessa mies saa koskettaa toista. Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/elama/art-2000002920652.html>
- Manninen, S. (2002). Masculinities, Power Hierarchy, Violence and Social Position in Classroom Community - A Case Study on the Social Relations of a Multicultural Classroom. Teoksessa Sunnari, V., Kangasvuori, J. & Heikkinen, M. (toim.), *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments*, (s. 60–80). Oulu university press, Oulu.
- Manninen, S. (2010). *"Iso, vahva, rohkeä - kaikenlaista": Maskuliinisuudet, poikien valta-hierarkiat ja väkivalta koulussa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Marchbank, J. & Letherby, G. (2014). *Introduction to gender, social science perspectives*. (2.p.). London and New York. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatus: Kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Meyer, E. J. (2008). Gender Harassment in Secondary Schools: Understanding Teachers' (Non) Interventions. *Gender and Education*, 20(6), 555–570. <https://doi.org/10.1080/09540250802213115>
- Meyer, E. J. (2012). From here to queer. Mapping sexualities in education. Teoksessa Meiners, E. R. & Quinn, T. (toim.), *Sexualities in education: a reader*, (s. 9–17). New York. Peter Lang Publishing.
- Meyer, E. J. (2019). Ending Bullying and Harassment: The Case for a Queer Pedagogy. Teoksessa Mayo, C. & Rodriguez, M.N. (toim.), *Queer Pedagogies: Theory, Praxis, Politics*, (s. 41–55). Springer.
- Meyer, E.J. (2008). A feminist reframing of bullying and harassment: transforming schools through critical pedagogy. *McGill journal of Education*, 43(1), 33–48.
- Meyer, E.J. (2019). Supporting Gender and Sexual Diversity in Schools: Teachers' Perspectives, Challenges, and Possibilities. Teoksessa Schuelka, M. J., Johnstone, C. J., Thomas, G. & Artiles, A. J. (toim.), *The SAGE handbook of inclusion and diversity in education*, (s. 222–231). SAGE Publications.
- Moring, A. (2019). Mikä tyttö? Mikä poika? Muu, mikä? Sukupuolen moninaisuus feministisessä keskustelussa. Teoksessa Ohisalo, M., Kotro, A., Moring, A. & Hubara, K. (toim.), *Sinua on petetty: Kirjoituksia sukupuolten tasa-arvosta*, (s. 13–30). Helsinki: Like.
- Munukka, J. & Kurki, R. (8.1.2019). ”Outoa, että 12-vuotiaat ilmoittavat olevansa homoja” MOT soitti rehtoreille, joiden kouluissa on erityisen paljon kiusaamista. Haettu osoitteesta

- <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/01/08/peruskoulun-rehtori-selittaa-koulukiusaamista-oppilaiden-tarpeella-korostaa>
- Mäkinen, M. (2018). *Luokanopettaja oppilaiden tunnetaitojen kehittymisen tukena – tunnetaidoista hyvinvointia*. Kandidaatintutkielma. Oulun yliopisto.
- Naskali, P. (2010) Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa Saresma, T., Rossi, L-M. & Juvonen, T. (toim.), *Käsikirja sukupuoleen*, (s. 277–288). Tampere: Vastapaino.
- Niemi, H. (2006). Opettajan ammatti- arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen*, (s. 73–94). Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Niemonen, R. (12.1.2021). "Koulun rakenteet ovat jämähtäneet" – nuoret opettajat arvostelevat ikuista tyttö–poika-jakoa, myös opetussuunnitelma vaatii muutosta. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11706262>
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Ojala, H. (2018). Feministisen pedagogiikan teoreettisia suuntauksia. Teoksessa (toim.), Laukanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A-M., Ojala, H. & Saresma, T. *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille*, (s. 14–22). Vastapaino.
- Ojala, H. (2018). Feministisen pedagogiikan teoreettisia suuntauksia. Teoksessa (toim.), Laukanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A-M., Ojala, H. & Saresma, T. *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille*, (s. 14–22). Vastapaino.
- Ojala, H., Palmu T. & Saarinen, J. (2009). Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa Lempiäinen, K., Brunila, K., Jauhiainen, A., Lahelma, E., Tainio, L., Ylitapio-Mäntylä, O., Saarinen, J. (toim.), *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Opetushallitus (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4.p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. (30.12. 2013/1287). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Piekkari, R. & Welch, C. (2020). Oodi yksittäistapaustutkimukselle ja vertailun moninaiset mahdollisuudet. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.



- Puusniekka, R., Kivimäki, H., & Jokela, J. (2012). Nuorten seksuaalikäyttäytyminen 2000-luvulla. *Nuorisotutkimus*, 3/2012, 4–24.
- Rautio, S. (8.1.2019). *Näkökulma: Rehtorit ovat mölätelleet viime kuukausina oikein kunnolla – ja hyvä niin*. Haettu osoitteesta <https://www.iltalehti.fi/kotimaa/a/83fd2183-21ac-4722-8510-d576172e6da1>
- Renold, E. & Ivinson, G. (2015). Mud, mermaids and Burnt Wedding dresses: Mapping Queer Becomings in teen girls' talk on living with gender and sexual violence. Teoksessa Renold, E., Ringrose, J. & Egan, R. D. (toim.), *Children, sexuality and sexualization*, (s. 239–255). Palgrave Macmillan.
- Renold, E. (2000). 'Coming out': Gender, (hetero)sexuality and the primary school. *Gender and Education*, 12(3), 309–326. <https://doi.org/10.1080/713668299>
- Renold, E. (2002). Presumed Innocence: (Hetero)Sexual, Heterosexist and Homophobic Harassment among Primary School Girls and Boys. *Childhood*, 9(4), 415–434.
- Renold, E. (2005). *Girls, boys and junior sexualities: Exploring childrens gender and sexual relations in the primary school*. London: RoutledgeFalmer.
- Renold, E. (2013). *Boys and girls speak out: A qualitative study of children's gender and sexual cultures (age 10–12)*. Cardiff: Cardiff University.
- Renold, E. (2016) *A Young People's Guide to Making Positive Relationships Matter*. Children's Commissioner for Wales, NSPCC Cymru/Wales, Welsh Government, and Welsh Women's Aid. Cardiff University.
- Renold, E. (2019). *Primary AGENDA: supporting children in making positive relationships matter*. Children's Commissioner for Wales, NSPCC Cymru, Welsh Government, Welsh Women's Aid. Cardiff: Cardiff University.
- Renold, E. Bragg, S. Jackson, C. and Ringrose, J. (2017). *How Gender Matters to Children and Young People Living in England*. Cardiff University, University of Brighton, University of Lancaster, and University College London, Institute of Education.
- Robinson, K.H. & Davies, C. (2015). Childrens' gendered and sexual cultures: Desiring and Regulating recognition through life markers of marriage, love and relationshis. Teoksessa Renold, E., Ringrose, J. & Egan, R. D. (toim.), *Children, sexuality and sexualization*, (s. 174–190). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Robinson, K.H. (2013). Building Respectful Relationships Early: educating children on gender variance and sexual diversity. A Response to Damien Riggs. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14(1), 81–87. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2013.14.1.81>

- Rossi, L. (2015). *Muuttuva sukupuoli: Seksuaalisuuden, luokan ja värin politiikkaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rossi, L-M. (2006). Heteronormatiivisuus. Käsitteen elämää ja kummastelua. *Kulttuurintutkimus*, 23(3), 19–28.
- Saarinen, J., Ojala, H. & Palmu, T. (2014). Mikä ihmeen feministinen pedagogiikka? Teoksessa Saارين, J., Ojala, H. & Palmu, T. (toim.), *Eroja ja vaarallisia suhteita: Keskustelua feministisestä pedagogiikasta*, (s. 17–40). Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saresma, T. (2018). Intersektionaalisuus - erot ja hierarkiat opettamisessa. Teoksessa Laukkanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A-M., Ojala, H. & Saresma, T. (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille*, (s. 26–34). Vastapaino.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *Future of Children*, 27(1), 137–155.
- Sela-Shayovitz, R. (2009). Dealing with School Violence: The Effect of School Violence Prevention Training on Teachers' Perceived Self-efficacy in Dealing with Violent Events. *Teacher and Teaching Education*, 25 (8), 1061–1066.
- Seta (julkaisuaika tuntematon) *Seksuaalinen suuntautuminen*. Haettu 11.5.2021 osoitteesta <https://seta.fi/sateenkaaritieto/seksuaalinen-suuntautuminen/>
- Seta (julkaisuaika tuntematon) *Sukupuolen moninaisuus*. Haettu 11.5.2021 osoitteesta <https://seta.fi/sateenkaaritieto/sukupuolen-moninaisuus/>
- Suhonen, S. (2018). Normikriittisyyden ongelmallisuudesta. Teoksessa Laukkanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A-M., Ojala, H. & Saresma, T. (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille*, (s. 57–61). Vastapaino.
- Sunnari, V. (2009). *Physical sexual harassment as experienced by children at school in Northern Finland and Northwest Russia*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Sunnari, V., Heikkinen, M. & Kangasvuo, J. (2003). Johdanto. Teoksessa: Sunnari, V., Kangasvuo, J., Heikkinen, M. & Kuorikoski, N. (toim.), *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna - Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa*, (s. 9–14). Oulu: Oulun yliopisto.
- Syrjälä, L., Syrjäläinen, E., Ahonen, S. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L., Syrjäläinen, E., Ahonen, S. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Syrjäläinen E. & Kujala, T. (2010). Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa Suortamo, M. (toim.), *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*, (s. 25–40). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tainio, Pamu & Ikävalko (2010). Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa Suortamo, M. (toim.), *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*, (s. 13–22). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Talib, M.T. (2008). Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa (toim.), Toom, A., Onnismäa, J. & Kajanto, A. *Hiljainen tieto: Tietämistä, toimimista, taitavuutta*, (s. 149–162). Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Tallavaara, A. (2003). Vähä ärsyttävää!! Teoksessa Sunnari, V., Kangasvuo, J., Heikkinen, M. & Kuorikoski, N. (toim.), *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna: Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa*, (s. 20–52). Oulu: Oulun yliopisto.
- Tasa-arvovaltuutettu (2020). Seksuaalinen ja sukupuoleen perustuva häirintä. Haettu 2.12.2020 osoitteesta <https://tasa-arvo.fi/seksuaalinen-ja-sukupuoleen-perustuva-hairinta1>
- Tasa-arvovaltuutettu (julkaisuaika tuntematon). Sukupuolen moninaisuus. Haettu 11.5.2021 osoitteesta <https://tasa-arvo.fi/sukupuolen-moninaisuus>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (30.08.2019). Kouluterveyskysely 2017 ja 2019. Perusopetus 4. ja 5. luokka, 2017 ja 2019. Haettu 23.6.2020 osoitteesta [https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary\\_perustulokset2](https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset2)
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (14.5.2020). Tasa-arvo sanasto. Haettu 14.8.2020 osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/tasa-arvosanasto>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (17.09.2019). Kouluterveyskysely 2017 ja 2019. Perusopetus 4. ja 5. luokka, 2017 ja 2019. Haettu 23.6.2020 osoitteesta [https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary\\_perustulokset2?alue\\_0=87869&mittarit\\_0=199799&mittarit\\_1=200283&mittarit\\_2=199639&vuosi\\_0=v2017&kouluaste\\_0=161293#](https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2?alue_0=87869&mittarit_0=199799&mittarit_1=200283&mittarit_2=199639&vuosi_0=v2017&kouluaste_0=161293#)
- Tienari, J. & Kiriakos, C. (2020). Autoetnografia. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tienari, J. & Kiriakos, C. (2020). Etnografia. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Torvinen, P. (2.8.2020). *Typerä performanssi*. Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000006587940.html>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Vanhatalo, V. (11.3.2019). *Asiantuntija: Koulujen seksuaalikasvatus on taudeilla ja raskauksilla pelottelua "Aikuisilla voi olla yhä käsitys, että seksuaalisuudesta puhuminen tarkoittaa seksin opettamista"*, sanovat Hivpointin Anni Susineva ja Maria Oinonen. Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000006030725.html>
- Vilkka, H. (2010). *Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen*. PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2011). *Seksuaalinen häirintä*. PS-kustannus.
- Wekesa, S. (2019). Mitä on kulttuurisensitiivinen ja antirasistinen seksuaalikasvatus ja mitä se voisi olla? Teoksessa Oinonen, M., Susineva, A., Niva, N. & Kivilompolo, J. (toim.), *Seksuaalikasvattajan käsikirja*. Hivpoint. Helsinki: Kirjapaino: Trinket.
- West, C. & Zimmerman, D. (1987). *Doing gender*. *Gender & Society* 1(1), 25-51. Sage Publications, Inc.
- Yhdenvertaisuuslaki (30.12.2014/1325). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2012). *Villit ja kiltit: Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. PS-kustannus.

## Liite 1

Pro Gradu tuntisuunnitelma

Opettaja: Maria Mäkinen &

Luokka: 5 & 6

Tunnin ajankohta: \_\_\_\_ . \_\_\_\_ .2020

klo yht. 90 min.

Tunnin aihe: Sukupuoli, sukupuolen moninaisuus, sukupuolinormit & sosiaalinen vuorovaikutus sekä sukupuolinen häirintä. (Laaja-alaiset tavoitteet ja monet oppiaineet kuten ympäristöoppi, äidinkieli, katsomusaineet jne.)

Tavoitteet:

1. Oppilas kehittää ymmärrystään sukupuolesta ja sen moninaisuudesta.
2. Oppilas harjoittelee tunnistamaan sukupuoleen liitettyjen ominaisuuksien ja odotusten vaikutusta omassa elämässään ja vuorovaikutuksessaan. Oppilas tarkastelee kriittisesti sukupuoleen kulttuurisesti liitettyjä normeja.
3. Oppilas harjoittelee tunnistamaan sukupuoleen liitettyjen odotusten vaikutuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.
4. Oppilas harjoittelee itseilmaisua ja muiden ihmisten tunteiden sekä oikeuksien huomioon ottamista omassa vuorovaikutuksessaan.
5. Oppilas tutustuu ikäkaudelle soveltuvasti sukupuoliseen häirintään ja kehittää ymmärrystään sukupuolen vaikutuksista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Eriyttäminen: Ryhmä tukena ja opettajien ohjaus.

Opetustavat: Ryhmässä työskentely

Välineet ja muu materiaali: Piirretty pohja ihmishahmolle, tusseja, (puheenvuoro pehmolelu), vihreät ja punaiset (tai valkoiset) paperilautaset & ripustus naru yms.

OPETUKSEN ETENEMINEN	Tav nro	AVAINTEHTÄVÄT JA -KYSYMYKSET	OPETUSNÄKÖKOHTIA
Yhteinen aloitus. Väittämiä, jotka eivät pyydä kertomaan henkilökohtaisista kokemuksista. (Väittämistä ei lähdetä vielä muodostamaan keskustelua). On ok myös jättää viittaamatta, jos ei halua vastata, mutta toivotaan osallistumista.	L1-3 L7	Mitä sukupuoli ja sukupuolen moninaisuus tarkoittavat?	Opetus on aina sukupuolisensitiivistä. Kaikkien osallistujien sukupuolen ja

<p>Aloitetaan vastaamalla väittämiin viittaamalla. Viittaa, jos olet sitä mieltä, että...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tytöt ja pojat voivat olla ystäviä.</li> <li>• Pojat voivat halata toisia poikia.</li> <li>• On tärkeää pyrkiä olemaan samanlainen kuin muut.</li> <li>• On tärkeää olla suosittu.</li> <li>• Ihmiset saattavat seurustella, koska ajattelevat, että se voi parantaa heidän asemaansa muiden silmissä?</li> <li>• Tyttö voi pelata jääkiekkoa.</li> <li>• Poika voi harrastaa balettia.</li> <li>• Lehdistä, elokuvista ja somesta voi tulla lapsille paineita olla jotain muuta kuin oikeasti on?</li> <li>• Somessa tapahtuu häirintää ja kiusaamista.</li> <li>• Toisilla ihmisillä on täysi oikeus vaikuttaa siihen millainen, joku muu on.</li> </ul> <p><b>Aktiviteetti 1.</b></p> <p>Jaetaan luokka 4–6 ryhmään. (Mahdollisesti pöydät jo yhdistetty valmiiksi ja tarvikkeet jaettu pöytiin?)</p> <p>Jaetaan ryhmille A3 kokoinen kuva sukupuolettomasta hahmosta. Puolta luokkaa pyydetään piirtämään tyttö ja toista puolta piirtämään poika. Hahmolle annetaan vaatteiden ja hiusten yms. lisäksi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• harrastus/kiinnostuksen kohde</li> <li>• luonne</li> <li>• onko suosittu, millaisia kavereita tällä on tms?</li> </ul> <p>Jokainen ryhmä esittelee hahmonsa ja perustelee, miksi teki hahmostaan tietynlaisen.</p> <p>Keskustellaan: Onko näillä hahmoilla jotakin yhteistä? Millaiset asiat tekevät hahmosta tytön tai pojan? Miksi? Voisiko olla toisin ja tekeekö se vähemmän tytön tai pojan?</p> <p>➔ Opettajat hyödyntävät yhtä ”tyttö” kuvaa ja yhtä ”poika” kuvaa ja kertovat lapsille, että heidän sukupuolensa voisivatkin olla oletettua vastakkaiset. (kannattaa katsoa miten keskustelu elää ja tunnustella onko tila heittää tämä kulma)</p>	<p>T1–T6, T8, T10– T15, T19</p>	<p>Ryhmätehtävä: Piirretään määrätyn sukupuolen mukainen hahmo, jolle annetaan erilaisia ominaisuuksia. Millaisia normeja sukupuoliin liitetään? Miten normit voivat rajoittaa elämistä?</p> <p>Pohditaan ja kirjataan, millaisia haasteita/ongelmia henkilö voi joutua kohtaamaan vuorovaikutuksessa, jos ei toimi normien mukaisesti.</p> <p>Pohditaan, mikä tällaisessa kiusaamisessa on väärin ja miksi se on haitallista.</p> <p>STOP-START-CONTINUE</p>	<p>seksuaalisuuden moninaisuus tulee huomioida.</p> <p>Piirtämisessä tulee myös ottaa huomioon, että lapset saavat piirtää myös sukupuolielimiä. Jos näin käy, tästä ei pidä ”rankaista”, koska siinä ei ole mitään pahaa. Päinvastoin tätä voi jopa hyödyntää opetuksessa, kun käydään läpi sukupuolen moninaisuutta (kehojen erilaisuus ja moninaisuus).</p> <p>HUOM! ”Homo” on sanana positiivinen, mutta sillä voi silti loukata. Homo-sanaa ei saa käyttää nimittelyyn.</p>
---	---	---	--

<p>➔ Millaisia ajatuksia tämä herättää?</p> <p>Todetaan, että ihmisen sukupuolta ei voi määritellä ilmaisun perusteella ja kaikilla on oikeus ilmaista itseään vapaasti.</p> <p>Todetaan, että kaikki ihmiset eivät koe olevansa tiettyä sukupuolta (Voidaan myös todeta, että ihmiset voivat rakastaa riippumatta sukupuolesta mikäli asia tulee ilmi).</p> <p>- Sukupuoliin liitetään yhteiskunnassa tiettyjä ominaisuuksia ja niitä kutsutaan stereotypioiksi. (Seta ry.)</p> <p>- Olemme kaikki erilaisia. On tyttömäisiä tyttöjä, poikamaisia poikia, poikamaisia tyttöjä, tyttömäisiä poikia, ihmisiä, jotka eivät koe olevansa mitään näistä tai eivät halua määritellä itseään ja ihmisiä, jotka kokevat olevansa toista sukupuolta, kuin mihin heidät on syntymässä määritelty.</p> <p>KAIKKI OVAT YHTÄ ARVOKKAITA. (Seta ry.)</p> <p><b>Aktiviteetti 2.</b></p> <p>Keskustellaan, miten muut ihmiset saattavat kohdata sukupuoltaan eri tavalla toteuttavan henkilön (esim. tytön, joka ei meikkaa ja harrastaa jalkapalloa tai pojan, joka harrastaa tanssia ja pukeutuu vaaleanpunaiseen tai tytön, joka meikkaa paljon).</p> <p>Todetaan, että kaikilla ihmisillä on oikeus olla oma itsensä ja tehdä mitä he haluavat riippumatta sukupuolesta yms. ominaisuuksista.</p> <p>Oppilaat pohtivat ja kirjaavat yhdessä parin kanssa, millaisia ongelmia/haasteita saattaa joutua kohtaamaan, jos tekee jotakin (sukupuoli)normista poikkeavaa.</p> <p>(Nimittely, syrjintä, julkiset wc ja pukuhuone kysymykset, sukupuolen mukaan jaotellut ryhmät, lomakkeet, joissa kysytään sukupuolta, sukupuolitettut vaatteet...)</p> <p>Kirjoitetaan myös, missä tällaisia ongelmia saattaa joutua kohtaamaan.</p>		<a href="http://egino.cymru/resources/agenda/pdf/agenda_covid.pdf">http://egino.cymru/resources/agenda/pdf/agenda_covid.pdf</a>	
--	--	---	--

Jokaiselle ryhmälle jaetaan post-it lappuja, joihin kirjataan haasteita/ongelmia. (Opettajat kiertävät seuraamassa miten tehtävä sujuu).

(Myös opettajat voivat halutessaan itse osallistua.)

Opettajat keräävät ryhmiltä laput. Käydään laput läpi yhdessä keskustellen yksi kerrallaan (jos on paljon toistoa, niin ei samoja asioita monesti). Opettajat eivät erittele, mikä ryhmä kirjoitti minkäkin lapun, vaan ne käydään sekalaisessa järjestyksessä.

Kun laput on käyty läpi, keskustellaan:

- ➔ Miltä sinusta tuntuisi kohdata tällaisia haasteita?
- ➔ Miltä sinusta tuntuisi, jos et saisi tehdä mitä haluat tai pukeutua yms. miten haluat sen takia, että muut ovat sitä mieltä?
- ➔ Onko sanoilla loukkaaminen väkivallan/häirinnän muoto? Miksi?
- ➔ Miksi ihmiset käyttäytyvät toisiaan kohtaan tällä tavalla?
- ➔ Mitä ilkeillä kommentteilla tavoitellaan? (valta?)
- ➔ Voiko joku tulla suosituksi, jos nimittelee?

Pohditaan, mikä tällaisessa häirinnässä on väärin ja miksi se on haitallista.

Voidaan myös varovaisesti pohtia omia kokemuksia.

- ➔ Määrittelevätkö normit omia toimintamahdollisuuksia? (Opettaja voi jakaa oman kokemuksen esim. koska ”pitäisi” meikata tai ajella ihokarvoja).
- ➔ Mitä meidän pitäisi alkaa tekemään toisin, jotta kaikilla olisi turvallista olla (tai mitä haluaisi, että toiset alkaisivat tekemään).

Haetaan positiivista, muutossuuntautunutta energiaa ☺



<p><b>Aktiviteetti 3.</b></p> <p>Agenda: STOP-START</p> <p>Aktiviteetti ikään kuin tuottaa visuaalisen yhteenvedon käsitellyistä asioista. Kirjataan lautasille, mitä ei saa tehdä ja kuinka tulisi toimia.</p> <p>Jokaiselle jaetaan 2 punaista LOPETA/EI lautasta ja 2 vihreää ALOITA/ÄLÄ lautasta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ LOPETA/EI lautasiin mietitään jokin käytös, mikä ihmisten pitäisi lopettaa.</li> <li>➔ ALOITA/ÄLÄ lautasiin kirjoitetaan, mitä haluaisit ihmisten aloittaa tekemään sen sijaan.</li> </ul> <p>Lautasiin on tehty valmiiksi reikä, josta ne käydään pujottamassa luokan seinälle ripustettuun lankaan esille. Kaikki voivat käydä lukemassa lautaset tunnin lopulla.</p>			
--	--	--	--

### **Oppitunnin aiheesta.**

Sukupulinormit ja niiden vaikutukset omassa vuorovaikutuksessa. Pohditaan, mitä sukupuoli tarkoittaa. Pohditaan mitä tarkoittaa olla mies tai nainen meidän kulttuurissamme. Rajoittaako se? Pohditaan millaista häirintää/kiusaamista henkilö voi joutua kohtaamaan, jos ei toimi normien mukaisesti. Pohditaan, mikä tällaisessa kiusaamisessa on väärin ja miksi se on haitallista. Pyritään tuomaan esiin, että hyvin harva ihminen edustaa ”puhtaasti” maskuliinista miestä tai feminiinistä naista. Kaikilla on erilaisia mieltymyksiä, kiinnostuksen kohteita sekä tapoja ilmaista omaa sukupuolta. ➔ Voi pohtia myös sitä, missä kukin itse on ehkä törmännyt siihen, että tulee kohdelluksi tietyllä tavalla siksi, että on tietynlainen tyttö tai poika.